

Karlova univerzita v Praze
Filozofická fakulta
Ústav informačních studií a knihovnictví



VÝVOJOVÉ TENDENCE VE VÝUCE INFORMAČNÍ VĚDY VE SVĚTĚ A U NÁS

DEVELOPMENT TENDENCIES OF INFORMATION
SCIENCE EDUCATION IN WORLD AND IN CZECH
REPUBLIC

Disertační práce

Michal Lorenz

Vedoucí práce PhDr. Richard Papík, PhD.

Studijní program: Informační studia a knihovnictví

Studijní obor: Informační věda

Praha 2011

PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji, že jsem disertační práci vykonal samostatně s využitím výše uvedených pramenů a literatury.

V Brně, 31. března 2011

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval PhDr. Richardu Papíkovi, PhD. za inspiraci při volbě tématu, za cenné rady, ale i trpělivost. Můj dík patří i kolegům z Kabinetu informačních studií a knihovnictví, kteří mi poskytli prostor a potřebnou podporu pro dokončení práce, Mgr. Tomáši Kohoutkovi za metodologické konzultace a všem kolegům z oboru, kteří byli ochotni podílet se na prováděném výzkumu. V neposlední řadě můj dík patří i mé rodině, bez jejíž podpory bych práci dokončil jen stěží.

IDENTIFIKAČNÍ ZÁZNAM:

LORENZ, Michal. *Vývojové tendence ve výuce informační vědy ve světě a u nás*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Ústav informačních studií a knihovnictví, 2011. 356 s. Vedoucí disertační práce PhDr. Richard Papík, PhD.

ABSTRAKT:

Dizertační práce se zaměřuje na téma vývoje vzdělávání ve studijním oboru Informační studia a knihovnictví. Cílem práce je identifikovat trendy, které se uplatňují ve výuce informační vědy v celosvětovém měřítku a porovnat je s trendy projevujícími se v České republice. Práce věnuje pozornost popisu nejvýraznějších tendencí ve vývoji vzdělávání všeobecně, stejně jako analýze vývojových tendencí ve výuce informační vědy se zvláštní pozorností k vývoji v USA a v Evropě. Teoretickým východiskem práce je koncept informační ekologie, který slouží jako vhodný nástroj pro strukturování srovnávací analýzy studijních programů metodou benchmarkingu. V závěrečné části jsou představeny výsledky dvou analýz univerzitních oborů realizujících výuku informačních studií a knihovnictví. Analýza fenomenologických rozhovorů s tvůrci a realizátory oborových kurikul odkrývá, jak se trendy ve vzdělávání promítají do způsobu práce respondentů. Dotazníkové šetření zážitku komunity analyzuje vliv školního klimatu na studentské zkušenosti s realizovaným kurikulem.

KLÍČOVÁ SLOVA: Informační studia a knihovnictví (ISK), informační věda, kurikulum, informační ekologie, benchmarking, sociální klima školy, studentské zkušenosti, znalost, učící se společnost, znalostní společnost, informační společnost, zaměřované skupiny, hloubkové fenomenologické rozhovory

ABSTRACT:

This PhD thesis focuses on the development of Library and Information Science Education. The pivotal aim of the thesis is the identification of trends in education of information science worldwide and their comparison with trends in the Czech Republics. The thesis pays attention to the description of salient tendencies in general education as well as in the education of information science with particular consideration to USA and Europe. The concept of information ecology underlying the thesis presents a theoretical point of departure. The concept is used as an appropriate tool to structure benchmarking analysis of study programs. The concluding part deals with two analyses of Library and information science schools. Phenomenological Deep Interviews with Czech educators investigate perception of developmental tendencies emerging in curricula. Sense of Community in school settings surveys impact of social climate to student experience with received curricula.

KEY WORDS: Library and Information Science (LIS), Curriculum, Information Ecology, Benchmarking, School Social Climate, Student Experience, Knowledge, Learning Society, Knowledge Society, Information Society, Focus Group, Deep Phenomenological Interviews

OBSAH

1. Úvod.....	8
I. TEORETICKÝ RÁMEC	11
2. KONCEPTUÁLNÍ MAPA SE ZŘETELEM K ŠIRŠÍM SOUVISLOSTEM	11
2.1. VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH KONCEPTŮ	11
2.1.1. INFORMAČNÍ VĚDA.....	11
2.1.2. ZNALOST	19
2.1.3. ZNALOSTNÍ SPOLEČNOST	26
2.1.4. INFORMAČNÍ SPOLEČNOST	28
2.1.5. UČÍCÍ SE SPOLEČNOST	33
2.1.6. KURIKULUM.....	36
2.1.7. SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY	40
2.1.8. STUDENTSKÉ ZKUŠENOSTI	41
2.1.9. BENCHMARKING.....	43
2.1.10. INFORMAČNÍ EKOLOGIE	45
3. KRIZE VE VZDĚLÁVÁNÍ – ODKUD JDEME A KAM MÍŘÍME?	47
3.1. PROMĚNY VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA POČÁTKU 21. STOLETÍ	47
3.1.1. ZMĚNA VÝCHOVY, VÝUKY A VZDĚLÁVÁNÍ	47
3.1.2. ZMĚNA VZDĚLÁVACÍCH METOD.....	53
3.1.3. ZMĚNA VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICCE	58
3.2. PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ INFORMAČNÍ VĚDY A KNIHOVNICTVÍ VE SVĚTĚ.....	63
3.2.1. VÝVOJ VZDĚLÁVÁNÍ INFORMAČNÍCH PRACOVNÍKŮ V HISTORICKÉM KONTEXTU	63
3.2.2. VÝVOJOVÉ TENDENCE VZDĚLÁVÁNÍ INFORMAČNÍ VĚDY	69
4. INFORMAČNÍ EKOLOGIE UNIVERZITNÍHO PRACOVÍŠTĚ	86
4.1. VYMEZENÍ INFORMAČNÍ EKOLOGIE	87
4.2. INFORMAČNÍ EKOLOGIE JAKO INFORMAČNĚ ETICKÝ A FILOZOFICKÝ KONCEPT	88
4.2.1. CAPURROVA INFORMAČNÍ EKOLOGIE	88
4.2.2. EKOLOGICKÉ ASPEKTY INFOSFÉRY	91
4.3. INFORMAČNÍ EKOLOGIE A ŘÍZENÍ ZNALOSTÍ	93
4.3.1. INFORMAČNÍ EKOLOGIE A ŘÍZENÍ ZNALOSTÍ	93
4.3.2. MANAGEMENT ZNALOSTNÍ EKOLOGIE	105
4.4. INFORMAČNÍ EKOLOGIE A IMPLEMENTACE TECHNOLOGIÍ	112
4.4.1. INFORMAČNÍ EKOLOGIE PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ	112
4.4.2. DYSFUNKČNÍ INFORMAČNÍ EKOLOGIE	123
4.5. BENCHMARKING INFORMAČNÍ EKOLOGIE STUDIJNÍHO OBORU	125
4.5.1. UNIVERZITA JAKO INFORMAČNÍ EKOLOGIE	125
4.5.2. DESIGN VÝZKUMU INFORMAČNÍ EKOLOGIE OBORU	128
II. EMPIRICKÝ VÝZKUM	132
5. PŘEDBĚŽNÝ VÝZKUM.....	136
5.1. POUŽITÁ METODA	138
5.2. DESIGN VÝZKUMU	147
5.2.1. CÍL VÝZKUMU	147
5.2.2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY	147
5.2.3. VÝZKUMNÝ VZOREK	148

5.2.4.	METODA SBĚRU DAT	150
5.2.5.	ANALÝZA DAT	150
5.3.	VÝSLEDKY VÝZKUMU	151
6. SOUČASNÉ KURIKULUM JAKO JEV - FENOMENOLOGICKÉ INTERVIEW S		
TVŮRCI VZDĚLÁVACÍCH OSNOV		159
6.1.	POUŽITÁ METODA	159
6.2.	DESIGN VÝZKUMU	164
6.2.1.	CÍL VÝZKUMU	164
6.2.2.	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	164
6.2.3.	VÝZKUMNÝ VZOREK	165
6.2.4.	METODA SBĚRU DAT	166
6.2.5.	ANALÝZA DAT	167
6.3.	VÝSLEDKY VÝZKUMU	168
6.3.1.	PROFIL I.	169
6.3.2.	PROFIL II.	177
6.3.3.	PROFIL III.	188
6.3.4.	PROFIL IV.	199
6.3.5.	PROFIL V.	213
6.3.6.	PROFIL VI.	222
6.3.7.	PROFIL VII.	233
6.3.8.	PROFIL VIII.	245
6.3.9.	ZÁVĚREČNÉ MEMORANDUM.....	256
7. ZÁŽITEK KOMUNITY – DOTAZNÍKOVÝ VÝZKUM SOCIÁLNÍHO KLIMATU		
ŠKOLY		266
7.1.	POUŽITÁ METODA	266
7.2.	DESIGN VÝZKUMU	269
7.2.1.	CÍL VÝZKUMU	269
7.2.2.	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	270
7.2.3.	VÝZKUMNÝ VZOREK	271
7.2.4.	METODA SBĚRU DAT	272
7.2.5.	ANALÝZA DAT	272
7.3.	VÝSLEDKY VÝZKUMU	274
8. BENCHMARKINGOVÁ ANALÝZA INFORMAČNÍ EKOLOGIE – ZÁVĚRY A		
SROVNÁNÍ		309
POUŽITÁ LITERATURA		313
PŘÍLOHY		337
PŘÍLOHA Č. 1 POUČENÝ SOUHLAS K FENOMENOLOGICKÉMU HLOUBKOVÉMU ROZHOVORU		337
PŘÍLOHA Č. 2 SCÉNÁŘ FENOMENOLOGICKÉHO HLOUBKOVÉHO ROZHOVORU.....		339
PŘÍLOHA Č. 3 PŘÍRUČKA ZAMĚŘOVANÝCH SKUPIN		340
PŘÍLOHA Č. 4 DOTAZNÍK ZÁŽITEK KOMUNITY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ		350
PŘÍLOHA Č. 5 KRUSKAL – WALLISŮV TEST		355
PŘÍLOHA Č. 6 ANOVA TEST		356

„Úroveň služeb a výzkumů v oboru nemůže být vyšší,
než jaká je úroveň kvalifikace pracovníků.”

**T. SARACEVIC. An essay on the past and future (?) of
information science education – I. 1979.**

1. Úvod

Oborové vzdělávání je dnes v krizi! Toto a podobné prohlášení doráží na naši pozornost z řady odborných článků, pamfletů i pojednání. Stížnosti na stav vzdělávání v oboru a obavy z nezadržitelně se blížící krize vzdělávání v České republice mohl návštěvník slyšet i na konferenci Knihovny současnosti konané v Seči v roce 2010. Ve skutečnosti se takováto prohlášení objevují v celé historii formálního vzdělávání informační vědy a knihovnictví. Samuel Rothstein ve svém článku “Proč skutečně lidé nenávidí knihovnické školy” sepsal „Antologii nadávek“ a kritik, kterými studenti, pedagogové i lidé z praxe častují knihovnické školy. Antologie přesvědčivě dokazuje, že oborové školy jsou kritizovány od počátku své existence.¹ Je tedy “dnešní krize” jen další hysterií nespokojených studentů či přesměru kritických knihovníků? Současná krize se dá spíše než krizí vzdělávání označit za krizi identity profese. Na jedné straně stojí pedagogové a praktici, kteří se hlásí k dědictví knihovnictví. S pocitem ukřivdění ve svých plačtivých či nenávislných projevech používají slova jako zrada či rozpad a snaží se zachránit knihovny a papírovou knihu před ignorantstvím technooptimistů. Na druhé straně stojí skupina pedagogů a intelektuálů, která vítá nadcházející informační věk jako úsvit lepších zítřků pro informační profesionály a nekompromisně směřuje k bratrovraždnému boji s ideologií a sociálními aktivisty “knihovní

¹ ROTHSTEIN, Samuel. Why People Really Hate Library Schools: The 97-Year-Old Mystery Solved at Last. *Library Journal*. 1985, Vol. 110, No. 6, s. 41 – 48. Dle A. M. Wilsona a R. Hermanson se pocit krize v knihovnictví zdá endemický a je možné ho doložit minimálně od roku 1923, kdy byla zveřejněna tzv. Williamsonova zpráva WILSON, Anthony M. – HERMANSON, Robert. Educating and Training Library Practitioners: A Comparative History with Trends and Recommendations. *Library Trends*. 1998, Vol. 46. No. 3, s. 483.

pseudovědy“, bránící pokroku a vzkvétání oboru. Ve střetu těchto dvou sil se dnes taví nové jádro, které určí směr dalšímu vývoji.

Předložená disertační práce představuje benchmarkingovou analýzu informačně ekologického klimatu univerzitních oborů ISK (informační studia a knihovnictví). Změny, které se v něm objevují, vtlačují podobu dnešnímu vzdělávání. Trendy, změny expanzivního charakteru, se mohou projevit jako trvalejší změny, které za sebou zanechávají dlouhou historickou stopu. Cílem předložené práce však není hledat trendy s historickým potenciálem. Pro takovou analýzu se hodí spíše epidemiologická studie dokumentů, založená na bibliografických principech. Cílem předložené práce není ani změření kvality škol v ČR za účelem stanovení tabulek výkonnosti. Zajímáme se o trendy, které se objevují jako příležitost k růstu a kontext, v němž k růstu dochází. V práci se chystáme předložit odpovědi na dvě otázky: Jaké jsou trendy vzdělávání informační vědy v České republice? Jaké aspekty sociálního klimatu školy přispívají k angažovanosti studentů a jejich nadšení pro obor? Aby bylo možné na tyto otázky odpovědět, je potřeba stanovit konceptuální rámec, v jehož intencích budeme hledat odpovědi. Tento rámec práce si klademe v druhé kapitole, která bude čtenáři sloužit jako mapa. Změny ve vzdělávání zachycuje třetí kapitola. Autor v ní věnuje pozornost také historickému vývoji univerzitního vzdělání v informačních studiích a knihovnictví, které přivádí čtenáře k jádru celé krize vzdělávání v oboru. Pozornost je věnována také dvěma nejrozsáhlejšími studiím trendů ve vzdělávání oboru za posledních několik desetiletí. Čtvrtá kapitola je teoretickým východiskem práce. Vychází z předpokladu, že univerzitní obor je informační ekologií *sui generis* a na základě popisu vztahů v této ekologii je možné objevit příznaky blížících se změn. Kapitola je zakončena návrhem výzkumného designu, na jehož základě je možné zachytit a srovnat stav jednotlivých informačních ekologií. Design kombinuje kvantitativní metody s kvalitativními analýzami a představuje tak strukturální nástroj pro funkcionální benchmarking. Vzhledem ke komplexnosti potřebných

výzkumných aktivit volí autor práce dvě z devíti navrhovaných výzkumů, aby popsal fragment současné informační ekologie oborů realizujících výuku informačních studií a knihovnictví. Před jejich realizací je v kapitole pět vyhodnocen předběžný výzkum metodou zaměřovaných skupin mezi reprezentanty vzdělávání v oboru. Následuje šestá kapitola, v níž zkoumáme pomocí fenomenologických hloubkových rozhovorů aktuální trendy ve vzdělávání, jak se odhalují ve vnímání tvůrců v současnosti realizovaných kurikul. Sedmá kapitola je sondou do klimatu škol z perspektivy jejich studentů. Odhaluje nejen různou strukturu klimatu na jednotlivých univerzitních oborech, ale také některé motivační faktory, které se podílejí na jejím vzniku. Závěrečná část práce je věnována shrnutí a diskuzi nad výsledky práce.

I. TEORETICKÝ RÁMEC

2. Konceptuální mapa se zřetelem k širším souvislostem

2.1. Vymezení klíčových konceptů

V této kapitole jsou vymezeny základní pojmy, které tvoří kontext současné transformace terciárního vzdělávání a mají vliv na vývoj vzdělávání studijního oboru Informační studia a knihovnictví.

2.1.1. Informační věda

Informační věda je vědní obor formující se po druhé světové válce společně s řadou další příbuzných disciplín, jako je kybernetika, informatika či umělá inteligence. Fenomén zkoumaný informační vědou je informace. Definice oboru se mezi různými odborníky liší a nelze říci, že by mezi nimi panovala shoda ani v současnosti, po mnoha desetiletích vývoje oboru. K nejznámějším definicím informační vědy patří definice H. Borka: „Informační věda je takový obor, který studuje vlastnosti a chování informace, síly ovládající informační tok a způsoby zpracování informace pro její optimální zpřístupnění a využitelnost.“² V mezinárodní encyklopedii informační a knihovní vědy definuje zase R. T. Bottle informační vědu jako „obor zkoumající vlastnosti informace a povahu procesu informačního přenosu se stálým zřetelem k praktickým aspektům sběru, porovnání a hodnocení informací a k organizaci jejich rozšiřování prostřednictvím vhodných intelektuálních nástrojů

² „*Information science* is that discipline that investigates the properties and behavior of information, the forces governing the flow of information, and the means of processing information for optimum accessibility and usability.“ BORKO, Harold. *Information Science: What Is It?* *American Documentation*. 1968, Vol. 19, No. 1, s. 3.

a technologií.“³ Podle T. Saracevice zahrnuje definice formulovaná pro zveřejnění ve slovnících stejně jako v případech uvedených výše vždy hlavní, oborem zkoumaný fenomén a procesy s ním související. Současně je však pravidlem, že hlavní fenomén není sám dostatečně definován. To platí pro informaci v informační vědě, stejně jako např. pro život v biologii či zdraví v medicíně. Saracevic dále dodává, že „definice netvoří obor“ a navrhuje vymezit obor na základě charakteristiky činností, z nichž pramení pochopení, stejně jako řešení pro obor významných problémů.⁴ Těmito problémy jsou:

- komunikační problém – informační věda patří mezi vědy zabývající se komunikací. Komunikace může být zkoumána na třech rovinách: Syntaktická rovina zkoumá technologické problémy, sémantická rovina zkoumá lingvistické a interpretační problémy, pragmatická rovina zkoumá problémy efektivity a problémy behaviorální. Každá následující rovina zahrnuje i problémy úrovně předchozí. „Základní problém, kterému se informační věda věnuje, je efektivita komunikace veřejné znalosti;“⁵ Problém je podnětem k formování teorie relevance a spokojenosti uživatelů.
- problém literatury – exponenciální nárůst zveřejňované literatury klade vyšší nároky na proces selekce, relevance a efektivní komunikace znalostí. Problém je podnětem pro formování bibliometrie, scientometrie, je také ovlivňován informační politikou;
- problém informačních systémů – procesy zefektivňování komunikace veřejných znalostí a zpracování ohromného množství informací vedly

³ „A discipline that investigates the characteristics of information and the nature of the information transfer process, whilst not losing sight of the practical aspects of collecting, collating and evaluating information and organizing its dissemination through appropriate intellectual apparatus and technology.” FEATHER, John – STURGES, Paul (Eds.) *International Encyclopedia of Information and Library Science*. 2nd ed. London : Routledge, 2003. ISBN 0-415-25901-0. S. 295.

⁴ SARACEVIC, Tefko. An essay on the past and future (?) of information science education – I: Historical overview. *Information Processing & Management*. 1979, Vol. 15, No. 1, s. 1 – 15.

⁵ SARACEVIC, Tefko. An essay on the past and future (?) of information science education – I: Historical overview. *Information Processing & Management*. 1979, Vol. 15, No. 1, s. 5.

ke vzniku řady různých informačních systémů, které jsou propojeny do rozsáhlých informačních sítí. S rostoucím objemem literatury a diferenciací systémů či formátů, v nichž je uložena, roste problém s jejím vyhledáváním. Problém je podnětem k formování oboru informačního vyhledávání.⁶

Nejasnosti se objevují také v souvislosti s datací vzniku oboru. V této oblasti však vládne vzácná shoda, většina informačních vědců se shoduje, že obor se začíná formovat po publikaci přelomového článku Vannevara Bushe „As we may think” v roce 1945. Ve své stati Bush představil hypotetický stroj MEMEX, který není odpovědí pouze na problém literatury (neadekvátních metod „přenosu a kontroly výsledů výzkumu“), ale odpovědí na problém informačních systémů. Bushův stroj představuje zařízení „v němž uživatel ukládá veškeré své knihy, záznamy a komunikační vazby, a které je automatizováno tak, aby mohlo být rychle a flexibilně používáno.“⁷ Koncept MEMEXU je specifickou formou hypertextu realizovaného pomocí počítačové technicky dostupné v dané době. Jak však upozorňuje B. W. Rayward, za hypertextový systém můžeme považovat už systém Mezinárodního desetinného třídění v realizaci Paula Otleta, kterého lze proto považovat také za průkopníka oboru informační věda.⁸ Nicméně je historickým faktem, že práce a bádání v oblasti označované informační věda a využívání technologií k úspěšnému řešení problémů v této oblasti začala zajímat řadu

⁶ SARACEVIC, Tefko. An essay on the past and future (?) of information science education – I: Historical overview. *Information Processing & Management*. 1979, Vol. 15, No. 1, s. 4 - 7.

⁷ BUSH, Vannevar. As we may think. *The Atlantic monthly*. 1945, Vol. 176, No. 1, s. 106.

⁸ Oba hypertextové systémy jsou jiného charakteru – Memex propojuje dokumenty uvnitř jednoho systému do asociované systémové základny, MDT vytváří síť mezi různými uživateli a různými dokumenty. Hypertext později definoval D. Englebart společně s realizací prvního on-line systému. Více viz RAYWARD, W. Boyd. Visions of Xandu: Paul Otlet (1868-1944) and Hypertext. *Journal of the American Society for Information Science*. 1994, Vol. 45, No. 4, s. 235 – 250. LORENZ, Michal. Globální mozek a jeho učící se společnost. DOSTÁLOVÁ, Zuzana (ed.). In *Kniha ve 21. století: Knihovna učící se*. 1. vyd. Opava : Slezská univerzita, 2008. str. 43-58. ENGELBART, Douglas C. A Conceptual Framework for the Augmentation of Man's Intellect. In HOWERTON, P.W. – WEEKS, D.C. (eds.) *Vistas in Information Handling*. Vol.1. Washington, D.C. : Spartan Books, 1963. str. 1-29.

odborníků až po výstupu V. Bushe. Tito odborníci, se postupně přesouvají z výzkumu do oblasti průmyslu, kde začínají tvořit služby potřebné pro jejich kolegy ve výzkumu. Přestávají se označovat za vědecké pracovníky a říkají si informační vědci. Toto označení později dává jméno celému oboru.⁹ V informační vědě se postupně formuje její výzkumné vědecké jádro, které při svém zkoumání formuluje teoretická východiska oboru a její praktická část se věnuje oblasti aplikací. Výsledky, jichž informační věda dosáhla v oblasti měření a vyhledávání informací, přitahují pozornost odborníků z knihovnictví vědy a knihovnictví. V šedesátých letech postupně dochází ke svazku mezi těmito obory, který je známý pod názvem Knihovní a informační věda (LIS - Library and information science).¹⁰ Řada současných odborníků se dokonce domnívá, že oba obory jsou oborem jediným.¹¹ Informačním vědcům nabízí spojení stabilnější ukotvení studijního oboru na univerzitách. Knihovníkům, kteří od počátku profesního vzdělávání na univerzitách čelí výpadům proti vědeckému statutu knihovní vědy, nabízí informační věda potřebný punc vědeckosti a experimentální tradice.¹²

⁹ Podle VICKERY, Brian C. – VICKERY, Alina. *Information Science in Theory and Practice*. 3rd ed. München : K. G. Saur, 2004. ISBN 3-598-11658-6. S. 9.

¹⁰ Počátky knihovní vědy – pojmu u nás nepoužívaného - však leží mnohem hlouběji v historii, než počátky vědy informační. Podle M. Bucklanda název knihovní věda (org. Bibliotheks-Wissenschaft) poprvé použil Martin Schrettinger, bývalý benediktinský mnich a knihovník královské knihovny v Mnichově, v roce 1808 v názvu učebnice. BUCKLAND, Michael. Information schools: A Monk, Library Science, and the Information Age [online]. In: HAUKE, Petra (ed.) *Bibliothekswissenschaft – quo vadis? = Library Science – Quo vadis?* München : K. G. Saur, 2005. [cit. 2010-08-02]. Dostupný z: <http://www.sims.berkeley.edu/~buckland/huminfo.pdf>.

¹¹ Oba obory se zaměřují na jiné aspekty procesu komunikace – knihovnictví na zdrojové aspekty komunikačního procesu, na uspořádání a uchovávání literatury, zatímco informační věda se zaměřuje na destinační aspekty komunikačního procesu, tedy na vyhledávání informací a jejich adresné či neadresné rozšiřování. Podle SARACEVIC, Tefko. An essay on the past and future (?) of information science education – I: Historical overview. *Information Processing & Management*. 1979, Vol. 15, No. 1, s. 7 – 8.

¹² První univerzitní program nabízející profesní vzdělávání pro knihovníky byl otevřen v roce 1886 na univerzitě v Göttingenu a o rok později na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Většina zapsaných na oboru v USA byly ženy a kurikulum bylo převážně praktické. Obor byl po roce odsunut z Kolumbijské univerzity do newyorské státní knihovny v Alabany. Zpochybňování statutu oboru jako oboru univerzitního pokračovalo i v průběhu dalších let. Ke vzniku vzdělávacího programu v Göttingenu viz BUCKLAND, Michael. Information schools: A Monk, Library Science, and the Information Age [online]. In: HAUKE, Petra (ed.)

K nejednotnosti uvnitř disciplíny přispívá základní studovaný fenomén, totiž informace. Termín je používán v širokém spektru významů, zvláště díky širokému horizontu disciplín, které s ním pracují v různých kontextech. Různé praxe v práci s termínem a různá filosofická východiska zformovala řadu paradigmat, která se v informační vědě projevují. R. Capurro¹³ při retrospektivním ohlédnutí rozlišuje tři hlavní paradigmaty podle vztahu informace a poznávajícího subjektu:

- **reprezentační paradigma** – dualisticky rozděluje realitu na vnější svět člověka emitující informace (res extensa) a vnitřní svět člověka (res cogitans), v němž jsou uloženy reprezentace tohoto světa. Člověk tyto reprezentace komunikuje s ostatními lidmi nebo se stroji. Lidé a stroje díky schopnosti zpracovat informace sjednocují obě reality. Povaha reality je matematická a lidé ji jako biologické informační procesory racionálně ovládají. Informační věda studuje reprezentaci, zpracování a racionální využití informací.
- **paradigma zdroj–kanál–přijímač** – informace se váže ke struktuře sdělení, které je přenášeno při interakci mezi vysílačem a přijímačem. Poznávající musí disponovat stejnou sadou komunikačních znaků jako komunikátor. Toto paradigma rozvíjí Teorie informace či kybernetika. Krajní přístupy kybernetiky druhého řádu dokonce odmítají existenci vnějšího světa a informace, která by mohla být reprezentována. Hlavním principem je pro ně sebeprodukce (autopoiesis) a konstrukce

Bibliothekswissenschaft – quo vadis? = Library Science – Quo vadis? München : K. G. Saur, 2005. [cit. 2010-08-02]. Dostupný z: <<http://www.sims.berkeley.edu/~buckland/huminfo.pdf>>. K vývoji vzdělávacího oboru v New Yorku viz ESTABROOK, Leigh – MONTAGUE, Rae-Anne. Library and Information Science Education. In DRAKE, Miriam A. (ed.) *Encyclopedia of Library and Information Science*. 2. ed. New York : Dekker, 2003. Vol. 3. Str. 1646 – 1652. ISBN: 0-8247-2079-2.

¹³ CAPURRO, Rafael. Základy informační vědy. Revize a perspektivy. *Národní knihovna*. 2003, roč. 14, č. 3, s. 163 – 168.

vlastního světa. Informační věda studuje přenos informací, kódování informací a informační šumy, strukturu zpětných vazeb.

- **platónské paradigma** – nezabývá se poznávajícím subjektem, ale informací jako věcí–o–osobě. Ve své materiální odnoži zkoumá poznání objektivizované v jiných než lidských nosičích. Informační věda se zabývá informační analýzou a konstrukcí informací, které jsou objektivizovány v dokumentech a elektronických zdrojích. V odnoži idealistické je poznání nezávislé na materialistické formě a informace nemá žádný hmotný nosič. „Informace má stejný ontologický status jako zákony logiky.“¹⁴ Informační věda zkoumá samotnou informaci a její logické projevy v systému bytí a poznání (ontologické a epistemologické vztahy).

Tři současná paradigma ovlivňující výzkum a praktická řešení v informační vědě shrnují S. Talja, K. Tuominen a R. Savolainen.¹⁵ V paradigmatech je zřetelný posun od studia informace ke studiu znalostí:

- **(kognitivní) konstruktivismus** – vychází z kognitivního obratu, představuje socio-kognitivní přístup rozvíjející reprezentační paradigmatu. Uživatel informací okolní realitě přiřazuje vlastní významy. Poznávající subjekt aktivně konstruuje znalost s ohledem na kontext externího světa ve formě mentálních modelů. V mysli vzniká stabilní konceptuální struktura, na jejímž základě poznávající jedná. Informační věda se zabývá informačními potřebami, interaktivním vyhledáváním informací, chováním uživatelů při vyhledávání informací a použitím informací při řešení problémů a rozhodování. V těchto oblastech klade důraz na vliv emocí, kognitivních stavů, situační relevanci a pracovní úkoly.

¹⁴ CAPURRO, Rafael. Základy informační vědy. Revize a perspektivy. *Národní knihovna*. 2003, roč. 14, č. 3, s. 163 – 168.

¹⁵ TALJA, Sanna – TUOMINEN, Kimmo – SAVOLAINEN, Reijo. “Isms” in information science: constructivism, collectivism and constructionism. *Journal of Documentation*. 2005, Vol. 61, No. 1, s. 79 – 101.

- **kolektivismus (sociální konstruktivismus)** – při formování znalostí je kladený důraz na socio-kulturní kontext. Poznávající subjekt konstruuje znalosti v interakci s prostředím, čímž mění nejen svoji interní znalost, ale také okolní svět. Svět poznávajícího je současně fyzicky, psychologicky a sociálně konstruován, proto informační potřeby ani relevanci nelze chápat jako konstrukt čistě psychologický či individuální. Informační věda studuje informační procesy v sociálním, institucionálním a pracovním kontextu a komunity produkující, sdílející a konzumující znalosti. Rozvíjí Teorii činnosti, kybersémiotiku a doménovou analýzu.
- **konstrukcionismus** – vychází z lingvistického obratu, koncept znalosti nahrazuje konceptem konverzace jako fenoménu zakládajícího sociálně osvožovanou znalost. Hlavní pozornost je věnována lingvistickému procesu tvorby významu a diskurzivním hranicím sociální znalosti. „Diskurzy jsou znalostní útvary, entity poskytující efektivní a omezenou perspektivu pro produkci znalostí o tématu.“¹⁶ Znalost je vždy poziční – je produkována v systému rozptýlení, v němž různé pozice vytvářejí dynamické pnutí. Informační věda je v tomto pojetí vědou rétorickou, zabývá se konverzační analýzou, mapováním a vizualizací diskuzí a literatury. Používá se při designu digitálních knihoven, databází, doporučovacích a filtrovacích systémů, při automatickém indexování a analýze vědeckého diskurzu.

Fenomén informace, který je stavěn do centra informační vědy, staví obor před složité dilema: je informační věda studující obecný koncept informace, jak naznačuje většina definicí oboru? J. Cejpek mluví o informační vědě v širším a v užším významu. V širším významu definuje informační vědu jako

¹⁶ TALJA, Sanna – TUOMINEN, Kimmo – SAVOLAINEN, Reijo. “Isms” in information science: constructivism, collectivism and constructionism. *Journal of Documentation*. 2005, Vol. 61, No. 1, s. 89.

vědu „o reprezentaci, prezentaci a recepci informace.“¹⁷ Širší význam však zahrnuje formy informace, kterými se informační vědci nezabývají, hledáním fyzikální informace či analýzou genetické informace se zabývají odborníci jiných oborů. Podle řady informačních vědců zahrnuje informační věda pouze pojetí, které J. Cejpek označuje jako užší pojetí. Dokládá to například tvůrce nejznámější učebnice oboru, B. Vickery, podle kterého informační věda „studuje komunikaci informací ve společnosti.“¹⁸ Zatímco informační věda si vyhrazuje svůj specifický horizont v úrovni společenských informací, z periferních oblastí informační vědy, kde působí například kybernetici, zaznívají hlasy, které volají po tvorbě Jednotné teorie informace. Podle nich můžeme mluvit i o neuronech či buňkách jako o společenstvech, jejichž fungování je založeno na komunikaci informací. Volají po nové vertikální informační vědě, která bude stejně jako kybernetika multioborovou disciplínou a integruje koncept informace jak na úrovni sociální, tak na úrovni biologické a fyzikální. Jejich snahy vyústili v uspořádání konferencí konaných v letech 1994 a 1996 a pokračuje dodnes. Obou konferencí se účastnili odborníci na počítačovou vědu, kvantovou fyziku, biofyziku, matematickou biologii, neurovědu či vědy sociální.¹⁹ Zatímco snahy o ustavení vertikální informační

¹⁷ CEJPEK, Jiří. Vymezení oboru knihovnictví a informační věda pro potřeby dalšího rozvoje TDKIV. *Národní knihovna*. 2003, roč. 14, č. 4, s. 232.

¹⁸ VICKERY, Brian C. – VICKERY, Alina. *Information Science in Theory and Practice*. 3rd ed. München : K. G. Saur, 2004. ISBN 3-598-11658-6. S. 11.

¹⁹ Podle MARIJUÁN, Pedro C. First conference on foundations of information science: From computers and quantum physics to cells, nervous systems, and societies. *BioSystems*. 1996, Vol. 38, No. 2/3, s. 87 – 96. Viz i HOFKIRCHNER, Wolfgang; HAEFNER, Klaus. *The quest for a unified theory of information: proceedings of the Second International Conference on the Foundations of Information Science*. Amsterdam : Gordon and Breach Publishers, 1999. 590 s. ISBN 905700531X. Kolem možnosti vytvoření Jednotné teorie informace a s ním souvisejícího Capurrova trilematu se vede řada sporů, které se tak vlastně dotýkají samotných filosofických základů oboru. Viz CAPURRO, Rafael – FLEISSNER, Peter – HOFKIRCHNER, Wolfgang. *Is a Unified Theory of Information Feasible? A Dialogue* z knihy *The quest for unified theory of information* (s. 9 – 30); CAPURRO, Raffael – HJØRLAND, Birger. *The Concept of Information*. [online] 2003 [cit. 2011-03-29]. Dostupné z: <<http://www.capurro.de/infoconcept.html>>. U nás k problému ČINČERA, Jan. *Informace, komunikace a společnost: Kapitoly z informační vědy*. 1. pracovní vyd. Praha : Vyšší odborná škola informačních služeb, 2002. 39 s. STODOLA, Jiří. *Informace, komunikace a bytí: fragment realistické informační vědy*. 1. vyd. Brno : Jiří Stodola, 2010. ISBN 978-80-254-

vědy interdisciplinární zaměření informační vědy nijak výrazněji nezměnily, aktivity informačních vědců působících přímo v jádru oboru stále výrazněji rozšiřují hranice oboru směrem k transdisciplinaritě. Na univerzitní instituce zajišťující vzdělávání v oboru jsou přijímáni odborníci s odlišnými specializacemi, řada škol vypouští ze svého názvu knihovní vědu a hlásí se k tzv. i-školám, věnujícím se informační vědě s důrazem na informační technologie, webová či interaktivní studia, multimediální či vícejazyčné vyhledávání informací nebo digitální knihovny²⁰ (více viz kapitola 3.2.).

2.1.2. Znalost

Znalost je velice široký koncept. A. Rosický identifikoval několik kontextů, v nichž je koncept znalosti uplatňován, a to ve významu:

- „Objektu a/nebo entity[,] je obdobný konceptu informace [sic] jako věci a víceméně s ním splývá;
- Procesu, ve kterém je aplikována expertíza na řešení problému či rozhodování;
- Kompetence či schopnosti hledat nové způsoby jednání, adekvátní měnícímu se prostředí
- Stav mysli jako lidskému vědomí, porozumění a pocitům, které ústí do určitého jednání...“²¹

Znalost je schopnost subjektu dodat takový kontext datům a informacím, který umožní jejich efektivní využití. Znalost můžeme definovat jako „interpretaci dat s ohledem na jejich kauzální souvislosti a vnitřní konzistenci“²² nebo jako

7996-4. S. 31 – 49. SLOUKOVÁ, Danica. Souhrnná charakteristika informace a sémiotická role subjektu. *E-logos : Electronic Journal for Philosophy* [online]. 2003, roč. 9, s. 1-21 [cit. 2011-03-29]. Dostupný z: <<http://nb.vse.cz/kfil/elogos/epistemology/slouk1-03.pdf>>.

²⁰ SARACEVIC, Tefko. Information Science. *Journal of the American Society for Information Science*. 1999, Vol. 50, No. 12, s. 1056.

²¹ ROSICKÝ, Antonín. Koncepce informace a znalosti v informačním managementu. In *Zborník filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2002. Ročník XIX. S. 186.

²² LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha : Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5. S. 24.

„informaci obdařenou významem a integrovanou s dalšími obsahy vědomostí.“²³ Z této definice znalosti vyplývá, že k tomu, abychom získali znalost, musíme *informace promýšlet*. Znalost je tedy jistým druhem generalizované či abstrahované informace nebo, v některých případech, dat. Znalost vždy *souvisí s člověkem*, tj. s někým, kdo zná, kdo je znalec, vzniká a je používána v lidské mysli. Z této perspektivy můžeme definovat znalost „jako stav vědění“²⁴, stav znalosti věci. Podle Kelemenů jsou znalosti „poznatky (usúvztážnené informácie), [...] a zručnosti, ktoré už máme, naše skúsenosti, mentálne modely, vzťahy, hodnoty a princípy.“²⁵ Se znalostmi můžeme provádět *kognitivní operace*, které jsou základem naší schopnosti *předpovídat* události odehrávající se v realitě či *organizovat* podnikové procesy. Se změnou stavu vnějšího světa či tržního prostředí musí i lidská mysl promýšlet stále nové informace a aktualizovat stav vědění, podstata znalosti je ryze *dynamická*. Rozlišujeme dva rozdílné **procesy získávání znalostí**: v prvním případě jde o sociálně novou znalost, kterou získáváme především pomocí objevování, vynalézání a intuitivního poznání. Jde o znalost zcela novou, kterou nikdo dříve neznal. Druhý proces osvojení znalostí je výsledkem činností, při nichž dochází k přenosu informací. Jde například o činnosti jako je čtení, poslouchání a učení se. Znalost osvojenou druhým způsobem označujeme jako subjektivně novou znalost.²⁶ V obou případech je produkce znalostí sociálním procesem. V tradiční **epistemologii** je znalost „formou odůvodněné pravdivé víry.“²⁷ Aby nějaká osoba mohla tvrdit, že něco zná, musí splnit tři podmínky: „musí v to věřit, musí to být pravda a její víra musí

²³ BATES, Marcia J. Information and knowledge: an evolutionary framework for information science. *Information Research*. [online]. Vol. 10, No. 4., 2005 [cit. 2011-02-27]. Dostupný z: <<http://InformationR.net/ir/10-4/paper239.html>>.

²⁴ MACHLUP, Fritz. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. 1st ed. Princeton : Princeton University Press, 1972. ISBN 0-691-00356-4. S. 14.

²⁵ KELEMEN at al. *Pozvanie do znalostnej spoločnosti*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2007. 265 s. ISBN 978-80-8078-149-1. S. 215.

²⁶ MACHLUP, Fritz. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. 1st ed. Princeton : Princeton University Press, 1972. ISBN 0-691-00356-4. S. 28 – 29.

²⁷ DRETSKE, Fred I. *Knowledge and the Flow of Information*. 1st ed. Oxford : Basil Blackwell, 1981. ISBN 0-631-12765-8. S. 85.

být ospravedlněná nebo racionálně oprávněná.²⁸ Antiklasické směry v epistemologii odmítají nároky na ospravedlnitelnost víry založené na předpokladu objektivní normy racionality jako mocenský projev nadřazenosti a přiznávají různým kulturám jejich vlastní jazyk pravdy. Zabývají se studiem procesů, které formují přesvědčení toho, kdo tvrdí, že ovládá nějaké znalosti a upozorňují na to, že v této perspektivě se znalost jeví jako **sociální konstrukt**. Sociální dimenze znalostí a jejich produkce je v institucionálním kontextu zkoumána sociální epistemologií založenou knihovníkem Jesse Haukem Sherou.²⁹ Mezi další oblasti, které se zajímají o „meta-znalost“, patří kromě epistemologie také informační věda zkoumající technologické a zprostředkovatelské aspekty zpřístupnění znalostí, dále filozofie vědy, metodologie vědy a sociologie poznání.³⁰ V literatuře můžeme najít řadu typologií znalostí, z nichž vybírám několik zásadních:

Podle obsahu dělíme znalosti na:

- deklarativní znalost – „znalost toho, jak se věci mají“, znalost obsahující konstatování o stavech objektů, o jejich vlastnostech nebo o vzájemných vztazích;
- procedurální znalost – „znalost o tom, jak věci dělat“³¹, know-how, znalost o praktických schopnostech, dovednostech či pracovních postupech, které lze modelovat pomocí algoritmů.

²⁸ GOLDMAN, Alvin. Social Epistemology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. 2001 [2009-09-09]. World Wide Web: <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2001/entries/epistemology-social/>>.

²⁹ ibid.

³⁰ ZINS, Chaim. Redefining information science: from “information science” to “knowledge science.” *Journal of Documentation*. Vol. 62, No. 4, 2006. S. 455.

³¹ VICKERY, Brian. The development of knowledge. [online]. [cit. 2010-01-27]. Dostupné z: <<http://www.lucis.me.uk/devtknow.htm#start>>.

Podle způsobu použití rozlišujeme:

- základní znalost – všeobecná a běžná znalost, umožňující odvozovat praktickou znalost s nepřímým nebo neznámým použitím;
- aplikovaná znalost – praktická a přesně stanovená znalost používaná při konkrétní činnosti. Někdy nezbytně vychází z nové základní znalosti.³²

Podle způsobu poznání:

- znalost z bezprostřední zkušenosti – znalost nezávislá na pravdivosti poznání, přímá a nezprostředkovaná znalost o sobě samém či o objektech pocházejících ze smyslových dat ve vědomí bez vazby na usuzování;
- znalost z popisu – deskriptivní znalost věcí odvozená ze smyslových dat, která spojujeme na základě příčinnosti (tato smyslová data jsou působena tímto předmětem).³³ Znalost popisu je označována také jako znalost propoziční: „S (subjekt) ví, že P (propozice).“³⁴

Podle disponibility poznání:

- soukromá znalost – individuální intimní znalost, zahrnující myšlenky a interpretace obsahů přístupných pouze danému jedinci³⁵;
- veřejná znalost – znalosti známé ostatním lidem díky jejich zaznamenání a v případě vědeckých znalostí i publikování.³⁶

Podle subjektivní interpretace:

- praktická znalost uplatňovaná v práci, rozčleněná dále podle činností:

³² MACHLUP, Fritz. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. 1st ed. Princeton : Princeton University Press, 1972. ISBN 0-691-00356-4. S. 16 – 17.

³³ RUSSELL, Bertrand. *Problémy filozofie*. 1. vyd. Bratislava : P and K, 1992. ISBN 80-85725-00-2. S. 28 – 29.

³⁴ ZINS, Chaim. Redefining information science: from “information science” to “knowledge science.” *Journal of Documentation*. Vol. 62, No. 4, 2006. S. 449.

³⁵ ZINS, Chaim. Redefining information science: from “information science” to “knowledge science.” *Journal of Documentation*. Vol. 62, No. 4, 2006. S. 448.

³⁶ J. M. Ziman. Podle SARACEVIC, Tefko. An essay on the past and future (?) of information science education – I: Historical overview. *Information Processing & Management*. 1979, Vol. 15, No. 1, s. 1 – 15.

- profesionální znalost
- obchodní znalost
- řemeslná znalost
- politická znalost
- znalost domácnosti
- další praktické znalosti
- zábavní znalost – znalost, která uspokojuje intelektuálně odlehčené nároky a požadavky zábavy
- duchovní znalost – znalost související s náboženstvím
- nechtěná znalost získaná náhodně.³⁷

Podle způsobu přenosu dělíme znalosti:

- tacitní znalost – někdy označovaná jako znalost skrytá. Tacitní znalost může být skryta v mysli člověka, který ji nijak nezaznamenal a je tudíž pro ostatní osoby nedostupná. Může však jít i o znalosti, které mají implicitní či čistě subjektivní povahu a nemohou být popsány. V tomto případě je tacitní znalost neformulovatelná a nevyslovitelná³⁸. Tacitní znalost si lze osvojit od ostatních procesem socializace, který je převážně založen na pozorování a napodobování osoby znalé. Tacitní znalost lze také externalizovat, kdy ji procesem konceptualizace převádíme na znalost explicitní;
- explicitní znalost – objektivní, racionální či technická znalost vyjádřená v explicitní formě. Je formou reprezentace, kterou lze snadno předat ostatním. Explicitní znalosti lze kombinovat do nové formy explicitních

³⁷ MACHLUP, Fritz. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. 1st ed. Princeton : Princeton University Press, 1972. ISBN 0-691-00356-4. S. 21 – 27.

³⁸ ROSICKÝ, Antonín. Koncepce informace a znalosti v informačním managementu. In *Zborník filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2002. Ročník XIX. S. 187.

znalostí, nebo je lze internalizovat, tj. znalost si osvojit poznáním operativy, kdy ji transformujeme na znalost skrytou.³⁹

Podle způsobu přesunu znalosti uvnitř a mezi firmami rozdělujeme:

- přilnavá znalost (sticky knowledge) – znalost určená ke sdílení mezi organizacemi za účelem zvýšení konkurenční výhody. Díky její tacitní povaze je však obtížné předávat ji dále a zůstává tak ztracená či přichycená k expertům, kteří ji vytvořili;
- prosakující znalost (leaky knowledge) – ochraňovaná znalost, kterou není možno udržet v soukromém vlastnictví, protože hranicemi organizace, která ji vytvořila, stále uniká. Prosakující znalost snadno proudí ven z organizace a nemůže být proto kontrolována zákony na ochranu duševního vlastnictví. Tendence znalosti snadno se šířit není způsobena odpovídajícími technologiemi, ale sociálním kontextem.⁴⁰

Pro naši práci je podstatná typologie **pedagogické znalosti**. Profesionální znalost učitelů se utváří v procesu selekce a organizace obsahů vědění určitého vědního oboru či odborné činnosti. Velká část pedagogických znalostí je subjektivní a implicitní, proto je třeba provádět výzkumy, které budou „usilovat o zexplicitňování toho, co učitelé dělají a proč to dělají.“⁴¹ Pedagogické znalosti jsou součástí *poznatkové báze učitelství*, která představuje „kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti –

³⁹ KELEMEN at al. *Pozvanie do znalostnej spoločnosti*. 1.vyd. Bratislava: Iura Edition, 2007. ISBN 978-80-8078-149-1. S. 216 – 217.

⁴⁰ BROWN, John Seely – DUGUID, Paul. *The Social Life of Information*. Boston : Harvard Business School Press, 2000. ISBN 1-57851-708-7. S. 149 – 151. BROWN, John Seely – DUGUID, Paul. Organizing Knowledge. *California Management Review*. 1998, Vol. 40, No. 3, S. 90 – 111.

⁴¹ JANÍK, Tomáš at al. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3. S. 25.

a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat.“⁴² Poznatková báze učitelství obsahuje tyto kategorie znalostí:

Podle souvislosti s obsahem – jádro poznatkové báze:

- **Znalosti obsahu** (content knowledge) – vědní a jiné znalosti učitele zahrnující fakta a pojmy oboru, jeho strukturu i porozumění jejich obsahu dostatečně hluboce, aby je učitel byl schopen vysvětlovat i vyargumentovat;
- **znalosti kurikula** (curriculum knowledge) – znalost didaktických prostředků včetně technologických nástrojů a médií využitelných k předávání znalostí a budování mezipředmětových souvislostí, prohlubujících pochopení osvojované znalosti
- **didaktické znalosti obsahu** (pedagogical content knowledge) – znalost způsobu, jak vyučovat, tj. znalost různých forem reprezentace učiva a faktorů ovlivňujících osvojení určitých znalostí;

Podle souvislosti s pedagogikou:

- **obecné pedagogické znalosti** (general pedagogical knowledge) – obecné principy řízení a organizace vzdělávané skupiny
- **znalosti o žákovi a jeho charakteristikách** (knowledge of learners and their characteristics) – znalosti pomáhající při podpoře učení konkrétních studujících
- **znalosti o kontextu vzdělávání** (knowledge of educational context) – znalosti o komunitě a kultuře, jejíž je škola součástí, o řízení a financování škol obecně apod.
- **znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání** (knowledge of educational ends, purposes and values) – znalosti o filosofii výchovy, historii vzdělávání, roli etické výchovy.⁴³

⁴² L. S. Shulman. Citován podle JANÍK, Tomáš at al. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3. S. 27.

⁴³ ibid. S. 27 – 28.

2.1.3. Znalostní společnost

Tento koncept je známý především z vědeckých oborů ekonomie, sociologie a politologie. Anglosaský termín Knowledge society není zcela jednotně překládán a tak se můžeme mimo termínu znalostí společnost setkat zvláště v sociologických kruzích s termíny společnost vědění či vzdělanostní společnost. Podle Kellera se objevují první úvahy nad tímto konceptem již v padesátých a šedesátých letech minulého století, kdy se zlepšuje sociální zajištění nižších tříd ve vyspělých zemích a otevírá se tak cesta k vyššímu vzdělání jejich potomků.⁴⁴ Znalostní společnost je společnost, jejíž ekonomie je založena primárně na znalostech. Klíčovým faktorem růstu ekonomiky již údajně není materiální vlastnictví ani ekonomický kapitál, ale vlastnictví znalostí.⁴⁵ Nezbytnou podmínkou úspěchu v takovéto společnosti je vzdělání, které zajistí úspěch na pracovním trhu a současně vzrůst výkonnosti produkce. Znalostní společnost je „charakterizovaná masovým zpřístupňováním a využíváním poznatků a znalostí, uložených a zpracovávaných informační technikou podle požadavků uživatelů.“⁴⁶ Výše řečené naznačuje, že znalostní společnost očekává od svých členů **celoživotní vzdělávání**, jelikož životná cyklus znalosti, jejíž povaha je bytostně dynamická a proměnlivá, se zkracuje a znalosti nabyté ve škole rychle zastarají. Zvýšení poločasu rozpadu znalosti mění požadavky na organizaci formálního vzdělávání a vytváří podmínky pro rozvoj klasických i nových typů vzdělávání neformálního. Roste také tlak na praktickou využitelnost vědění. S novými způsoby využití znalostí se také stále rychleji objevují nové profese. Kreativní využití znalostí v pracovním procesu přinese celé společnosti blahobyť, protože posílí **konkurenceschopnost** podniků a organizací. Na vrcholu kreativního využití

⁴⁴ KELLER, Jan – TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výťah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha : Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6. S. 43.

⁴⁵ DRUCKER, Peter F. *Postkapitalistická společnost*. 1. vyd. Praha : Management Press, 1993. 197 p. ISBN 80-85603-31-4.

⁴⁶ KELEMEN at al. *Pozvanie do znalostnej spoločnosti*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2007. ISBN 978-80-8078-149-1. S. 15.

znalostí stojí *vynálezy a inovace*. Výsledkem vnímání tohoto stavu věci vládami jsou významné investice z jejich rozpočtu do formálního vzdělávání. Teoretickým základem růstu je **znalostní ekonomie**. Znalostní společnost se stratifikuje do nově vznikajících tříd – kvalifikovaných odborníků disponujících specializovanými znalostmi na expertní úrovni a obslužných pracovníků, kteří provádějí základní, nemanuální úkony se znalostmi a připravují vše potřebné k práci kreativních a kvalifikovaných odborníků. Podle odhadů založených na distribuci intelektových dispozic v populaci se tato stratifikace ustálí na 20 % kvalifikovaných odborníků, 60 % obslužných pracovníků a 20 % informačně negramotných, kteří nejsou schopni provádět ani základní úkony se znalostmi založenými na využití informačních technologií.⁴⁷ Komplexita a rozsah znalostní společnosti jsou stanoveny informačními a komunikačními technologiemi (ICT) s významnou rolí internetu a jeho globálního účinku. Znalosti jsou reprezentované ve znalostních (či expertních) systémech lokalizovaných na internetu.

Koncept znalostní společnosti je kritizován řadou odborníků, některé z nich potvrzují i výzkumy. Vlastnictví a přístup k velkému množství znalostí ještě neznamená, že se staneme moudřejšími. Navíc komercializace znalostí stejně jako komercializace vzdělání preferuje posuzování úrovně poznání společnosti v termínech finančních nákladů. Abychom mohli vyjádřit tyto náklady, pracujeme pouze s kvantitativními aspekty těchto fenoménů. Snahou *kvantifikovat kvalitu* dochází k hrubému zkreslení reality. Jiná námitka kritizuje demokratizaci vzdělávání za účelem zvyšování schopnosti populace soutěžit s konkurenty. Právě zde pramení tenze mezi požadavkem na růst konkurenceschopnosti a růst spolupráce. Kvantifikace jako příčina demokratizace vysokoškolského vzdělávání způsobuje nejen růst počtu studentů, ale také růst povinností jejich učitelů. Snižuje se časová dotace

⁴⁷ PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1.vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2006. ISBN 80-86429-63-6. S. 413.

určená na diskuzi během přednášek, množství času, které lze věnovat činnostem spojeným s výzkumem, ústní zkoušky jsou nahrazovány písemnými testy, pomocí nichž lze dobře prověřit faktuální znalosti, ne však již znalosti souvislostí a porozumění problematice, na nichž je vysokoškolské vzdělání postaveno. Široce rozkročená vzdělanost i kontext vzdělání je zúžen na rovinu instrumentálního rozumu.⁴⁸ Důsledkem je *ztráta znalostí*, atomizace vědomostí a snížení kvality vzdělávání. Podle Kelemena má znalostní společnost „ve své konečné podobě představovat společnost, ve které individualita jedince a jeho postavení ve společnosti už nebudou tak výrazně determinované tím, co daný jedinec ví.“⁴⁹ S tímto tvrzením ostře kontrastuje skutečnost, že vzdělání ve znalostní společnosti společenské nerovnosti neodstraňuje, ale mnohdy naopak prohlubuje.⁵⁰ Vysvětlením může být kapitalistický tlak na konkurenceschopnost, který můžeme popsat opět slovy J. Kelemena: „instituce se zaměřují stále více na získávání pracovníků, kteří jsou výjimečným tím, co ví. Globální dimenze distribuce znalostí slouží jako zdroj lokalizace chudoby, která je opakem bohatství a moci globální elity.“⁵¹ Z tohoto úhlu pohledu se zdá, že znalostní společnost je spíše nevzdělanou společností.⁵²

2.1.4. Informační společnost

Pohledy autorů, které zkoumají informační společnost, byla představena široká paleta. Koncept informační společnosti je zkoumán z nejrůznějších perspektiv

⁴⁸ WEIZENBAUM, Joseph. *Mýtus počítače: Počítačový pohled na svět*. Břeclav : Moraviapress, 2002. 182 p. ISBN 80-86181-55-3.

⁴⁹ KELEMEN at al. *Pozvanie do znalostnej spoločnosti*. 1.vyd. Bratislava: Iura Edition, 2007. ISBN 978-80-8078-149-1. S. 15.

⁵⁰ Tuto skutečnost ve svých výzkumech potvrzuje např. Jak Keller. Naznačuje ji také například vznik subkultury tzv. prekérních intelektuálů, kvalifikovaných odborníků, kteří , ačkoli mají znalosti na úrovni kvalifikovaných odborníků, živoří na okraji přežívání, musejí se živit sezónní prací prováděnou často načerno a představují „sezónní dělníky na poli inteligence.“ KELLER, Jan – TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha : Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6. S. 77.

⁵¹ BAUMAN, Zygmunt. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1999. 157 s. ISBN 80-204-0817-7.

⁵² LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha : Academia, 2008. 125 p. ISBN 978-80-200-1677-5.

a aspektů, které se často rozcházejí, ba jsou protichůdné. Dokonce ani nejzákladnější východiska nejsou sdílena odborníky shodně a stále se objevují názory, že informační společnost jako kvalitativně svébytná forma společenského uspořádání neexistuje. Koncept informační společnosti je navíc paralelní s konceptem učící se společnosti. Mnohé jevy jsou popisovány shodně v obou konceptech, mnohdy i se shodnými či podobnými výsledky, ovšem ve vlastních termínech. Také řada autorů oba koncepty vzájemně zaměňuje nebo se v průběhu času přiklání od jednoho konceptu k druhému. V naší práci vyjdeme z předpokladu, že informační společnost je společnost, jejíž podstata je realizována v procesech tvorby, zpracování, distribuce a používání informací pomocí informačních a komunikačních technologií.

Informace jsou středobodem kulturních, politických a ekonomických procesů a činností. Významný nárůst terciárního sektoru, obzvláště **informačních služeb**, odhaluje roli informací v ekonomice. Informace navíc představují *specifický zdroj* či *produkt*, jelikož se užíváním nespotřebovává, nedá se vyčerpat a nelze o ní mluvit v tradičním ekonomickém smyslu jako o vzácnosti.⁵³ Mnozí odborníci kladou dobu nástupu informační společnosti do 70. let.⁵⁴ Termín informační společnost poprvé použil v roce 1963 japonský esejistka Tadeo Umesao. Originální termín Joho-Shakai Tadea Umesao původně označoval společnost na posledním a nejvyšším stupni sociální evoluce.⁵⁵ Japonci informační společnosti rozumějí jako extenzi postindustriální společnosti. Podle Y. Musada koncept označuje skutečnost, že se široké

⁵³ PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1.vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2006. ISBN 80-86429-63-6. S. 413.

⁵⁴ CRAWFORD, Susan. The Origin and Development of a Concept: The Information Society. *Bulletin of the Medical Library Association*. Vol. 71, No. 4, 1983, s. 380 – 385.

⁵⁵ Podle MALAGUERRA, Carlo - NIKLOWITZ, Matthias – HUBER, Maja. Monitoring the Information Society. *IAOS Satellite Meeting on Statistics for the Information Society* [online]. 2001, Tokyo, Japan [2009-08-15]. Dostupné z:

<<http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache%3An1wkAkHvPycJ%3Awww.stat.go.jp%2Fenglish%2Finfo%2Fmeetings%2Fiaos%2Fpdf%2Fmaraguerra.pdf+Schement+and+Curtis+and+%22information+society%22&hl=cs&gl=cz&pli=1>>.

spektrum nových technologií propojuje do komplexního technologického systému, který proniká do celé společnosti a ovlivňuje její *produktivitu* způsobem transformujícím společnost do nového společenského uspořádání.⁵⁶ Práce T. Umesao ovlivnila také F. Machlupa, který záhy využívá pojem informační společnost ve své práci *Produkce a distribuce znalostí* ve Spojených státech a šíří ho dále do USA a Evropy. Jedním z důvodů značného, až inflačního rozšíření pojmu, je vědomí prudkého *nárůstu objemu zaznamenaných informací a dokumentů*. Tento impozantní nárůst dnes označujeme jako **informační explozi**, která byla umožněna zvláště díky rozvoji informačních technologií. Jiný pohled předkládá James Beniger. Beniger tvrdí, že informační společnosti pochází z 19.století. Transformace společnosti do nové kvalitativní podoby podle Benigera započala jako důsledek **krize** v organizaci a **kontrole** industriálních procesů. Krizi v kontrole způsobily inovace transportních technologií, které následně umožnily rozšířit obchodní trhy na globální úroveň. Vyřešení krize spočívalo v nasazení informačních technologií, které opět umožnily spolehlivě řídit industriální a transportní procesy. Jako klasický příklad uvádí Beniger problémy s haváriemi a ztrátami zboží po zavedení a rozšíření vlakové dopravy. K jejich úspěšnému překonání vedlo zavedení technologie telegrafu, který umožnil šířit informace o pohybu vlaku vyšší rychlostí, než jakou se vlak sám pohyboval a současně standardizace času a prostoru, která vyústila v zavedení časových pásem. Jak Beniger přesvědčivě dokazuje, informační technologie se rozvíjely v koevoluci s dopravními technologiemi a významně ovlivňovaly sociální (celospolečenské) uspořádání.⁵⁷ Schement a Curtis učili šest rysů charakteristických pro informační společnost: informace se stala obchodovatelnou *komoditou*, okolo této komodity vzniknul *informační průmysl*

⁵⁶ Podle PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1.vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2006. ISBN 80-86429-63-6. S. 117.

⁵⁷ BENIGER, James R. *The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the Information Society*. Cambridge : Harvard University Press, 1986. 493 S. ISBN 0-674-16986-7.

a velké množství lidí se začalo živit *informační prací*, informační a komunikační technologie umožnily *nově strukturovat vztahy* mezi nimi a konvergence provozovaných médií vytvořila *komplexní mediální prostředí*. Současně je patrná velmi těsná *interakce mezi technologickým a sociálním vývojem*.⁵⁸ Podle Franka Webstera, významného teoretika informační společnosti, můžeme najít několik základních znaků, podle nichž lze uspořádat přístupy k informační společnosti: teorie informační společnosti jsou založeny buď na *technologickém kritériu* (kvalitativní změna společnosti nastala v důsledku působení nových informačních technologií), na *ekonomickém kritériu* (společnost je založena na nové informační ekonomice měřitelné efektivitou informačních technologií), na *kritériu zaměstnanosti* (společnost je charakterizována podílem lidí pracujících ve službách a množstvím nově vznikajících informačních povolání), *prostorovém kritériu* (smrštěním časoprostorových vazeb v kyberprostoru se mění vztahy, procesy i vnímání společnosti) nebo *kritériu kulturním* (hypertrofie znaků a symbolů vytvářejících hyperrealitu mění kulturu celé společnosti).⁵⁹

Koncept informační společnosti musí čelit několika problémům. Jedním z nich je problém **vyhledávání informací**. S rostoucí dostupností informací je stále těžší najít informaci potřebnou, protože existuje vztah mezi rostoucím objemem prohledávaného prostoru a vzrůstající obtížností získat relevantní informace. Dalšími nově vznikajícími problémy jsou **organizace informací** v digitálním prostoru, jejich **spolehlivost** a **ověřitelnost**. Rostoucí objem informací se skládá jak z informací užitečných, tak i bezcenných. Vrstva

⁵⁸ Podle MALAGUERRA, Carlo - NIKLOWITZ, Matthias – HUBER, Maja. Monitoring the Information Society. *IAOS Satellite Meeting on Statistics for the Information Society*. [online] 2001, Tokyo, Japan [2009-08-15]. World Wide Web: <http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache%3A1wkAkHvPycJ%3Awww.stat.go.jp%2Fenglish%2Finfo%2Fmeetings%2Fiaos%2Fpdf%2Fmaraguerra.pdf+Schement+and+Curtis+and+%22information+society%22&hl=cs&gl=cz&pli=1>.

⁵⁹ Podle PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2006. ISBN 80-86429-63-6. S. 118 - 120.

bezcestných informací, mezi které patří i dezinformace, exformace či faktoidy⁶⁰ je souhrnně označována jako **informační smog**. Dalším problémem je neschopnost využít nadbytku informací, který dalece překračuje možnosti lidí. Mezi množstvím disponibilních informací a kognitivními schopnostmi člověka promyslet a vstřebat tyto informace zeje nepřekonatelná propast. Kapacita lidského mozku je stále tatáž, jako před tisíci léty.⁶¹ S ponorem do stále hojnějších shluků informací a se stále rychlejšími informačními technologiemi ztrácí člověk informační společnosti rozhled, ztrácí svůj horizont. Tomu odpovídá společenský i osobní život s krátkodobou perspektivou, ponoření do aktuálních problémů a konzumace informací v souladu s ekonomickým viděním světa, v němž chybí vize a transformace přicházejících podnětů prizmatem budoucnosti.⁶² Další kritika informační společnosti je podobná kritice znalostní společnosti: ekonomické přístupy zamlžují distinkci mezi kvalitou a jejím kvantitativním přepočtem (např. vysoké školství je posuzováno podle kritéria ziskovosti titulů, ne podle kritéria kvality vzdělanosti) a podceňují vnitřní rozpor mezi důrazem na svobodný přístup k informacím, které jsou zdrojem demokratické moci a vzniku nových tříd informačně bohatých, servisního „intelektuariátu“ a informačně chudých, kteří jsou limitováni intelektuálními dispozicemi, vzděláním či sociálním a kulturním kapitálem.⁶³ Pokud opustíme perspektivu informačního entuziasmu a technofilie, jako zcela legitimní se jeví otázka, kolika informačními technologiemi musíme informatizovat společnost, aby došlo ke kvalitativní změně její podstaty? Je informatizovaná společnost společností informovanou? A pokud ano, znamená to, že předchozí společnosti byly společnostmi

⁶⁰ Faktoid je informace, kterou nelze potvrdit ani vyvrátit. Podle CEJPEK, Jiří. Knihovnictví v širších souvislostech. *Národní knihovna*. 1996, roč. 10, č. 6, s. 273 – 283.

⁶¹ CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace a myšlení: Úvod do informační vědy*. 2. přepracované vyd. Praha : Karolinum, 2005. 233 s. ISBN 80-246-1037-X.

⁶² PSTRUŽINA, Karel. Možné důsledky informační společnosti – filosofické aspekty. *E-logos* [online]. 1999 [cit. 2011-03-01]. Dostupný z: http://nb.vse.cz/kfil/elogos/miscellany/pst_1_99.htm.

⁶³ PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2006. ISBN 80-86429-63-6. S. 121 - 122.

neinformovanými? A konečně – můžeme mluvit o informační společnosti, když se topíme v rostoucím množství potenciálních informací, v nichž většina členů společnosti není schopna potřebné informace najít, natož je prostudovat a plně pochopit?

2.1.5. Učící se společnost

Koncept učící se společnosti pochází z oblasti pedagogiky. Ze tří konceptů společnosti probíraných na tomto místě nese nejvýraznější příchuť utopie. Ve své zprávě „Učení je skryté bohatství“ předložené komisi UNESCO, stanovil Jacques Delors čtyři základní **pilíře vzdělávání**, které se mají stát základy koncepce vzdělávání a školství v 21. století a podporovat formování všestranné osobnosti. Tyto pilíře jsou:

- **učit se poznávat** – odkazuje na potřebu osvojit si potřebu učit se celoživotně (učit se učit), používat nástroje poznávání světa, zvláště ty poskytované vědou a dokázat je s kritickým odstupem posoudit;
- **učit se jednat** – tento pilíř spíše než na instrumentální poznání pracovních činností klade důraz na dovednosti a kompetence, které činí způsobilým nejen individuálně, ale také společensky, např. pro práci v týmu;
- **učit se žít společně** – zahrnuje poznání jinakosti a překonání xenofobie usnadňující soužití v multinacionální společnosti a další socializační schopnosti podporující angažovanost na společenských aktivitách
- **učit se být** – vrcholný princip syntetizující všechny předchozí pilíře, vedoucí ke kultivaci lidského pobytu na světě, starosti o vlastní existenci a přirozenou autenticitu života mimo diktát spotřebního života a dehumanizace každodenních činností.⁶⁴

Po analýze Delorsových doporučení přidal později UNICEF ke čtyřem předloženým pilířům pilíř pátý:

⁶⁴ DELORS, Jacques at al. Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století". Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 p.

- **učit se měnit sebe a společnost** – který zdůrazňuje právo dětí moci vyslovit svůj názor, být autonomní osobnost se smyslem pro kreativitu, s citem k životnímu prostředí, genderovým rozdíly a sociální solidaritě.⁶⁵

Čtvrtý pilíř – učit se být – je ze všech čtyř pilířů nejkompexnější a hájí význam vzdělání jako výrazu lidské svobody a rozvoje plodné osobnosti. Tento pilíř je založen na zprávě „Učit se být“ od Edgara Faure. Faure požadoval transformaci vzdělávacího systému způsobem, který promění vyučování poznatkům ve vzdělávání zahrnující i etický a emocionální horizont, a vzdělávání v učení se, jehož součástí je radost, samozřejmost a umění této činnosti.⁶⁶ Nový stav společnosti, kde učení přesahuje školní vzdělání, nazývá Faure učící se společností.⁶⁷ Vzdělávání provází člověka po celý jeho život od kolébky až do smrti. V takovéto společnosti zastává celoživotní vzdělávání první místo. Ekonomie profituje z ochoty firem podporovat své zaměstnance v sebevzdělávání a tento proces vede ke změně vnitřní struktury i způsobu řízení firem, které označujeme jako **učící se organizace**. Neustálá transformace organizací umožněná kontinuálním vzděláním a rozšiřováním zkušeností pomocí sdílení informací, zmenšuje hrozbu představovanou nepřetržitými změnami v globální ekonomice. Každý člověk ve společnosti se potřebuje trvale vzdělávat. Vzdělávání postupně začíná opouštět masovou fázi a přechází do fáze univerzální, s širokou nabídkou oborů a studijních míst. Objevuje se možnost získat vysokoškolský titul distančním studiem na virtuálních univerzitách. Formální vzdělávání už nestíhá pokrýt zvýšenou poptávku

⁶⁵ COMBES, Bernard Y. P. The Early Years Revolution – Learning to know, to do, to be, to live together and to transform society begins at birth. *Asociación Mundial de Educadores Infantiles – World Association of Early Childhood Educators* [online]. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela. Diciembre 2001 [cit. 2011-03-01]. Dostupný z: <<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d197.pdf>>.

⁶⁶ V Anglosaské oblasti se rozlišují pojmy teaching, educating a learning, jejichž význam jsme se pokusili zachytit rozvinutím těchto termínů přímo v textu.

⁶⁷ FAURE, Edgar. 1. ed. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris : UNESCO, 1972. 313 p. ISBN 92-3-101017-4.

po vzdělávání a tak se začínají rozvíjet nové formy neformálního vzdělání a informálního učení.⁶⁸ Vzdělání přestává být monopolizováno školami. Řada vládních agentur, firem specializovaných na vzdělávání či nevýdělečných organizací poskytuje výcvik kompetencí a dovedností zvyšujících výkonnost a flexibilitu absolventů, přesně podle potřeb zaměstnavatelů. Vedle akreditací a vysokoškolských titulů roste nabídka certifikací, profesních zkoušek, vzdělávacích kurzů atd.

Souvislá kultura vzdělávání⁶⁹ prostupuje celou společností, stejně jako virtuálním prostorem, podporuje různé formy aktivního občanství a ukotvuje učení se jako životní styl. Problémy s konceptem učící se společnosti pramení z neochoty některých lidí věnovat všechn svůj volný čas sebevzdělávání. Představa nutnosti celoživotního vzdělávání může působit spíš jako noční můra než vize, po jejímž naplnění bychom měli toužit. Učící se společnost má také přirozená omezení – distribuce inteligence v populaci determinuje míru úspěchu osvojit si novou znalost. Společenské formy uspořádání procházejí kulturní evolucí, která je rychlá ve srovnání s evolucí biologickou - biologicky vestavěná kognitivní kapacita člověka je relativně stabilní a konzervativní.⁷⁰ Podobně jako u společnosti informační je také legitimní otázka, co odlišuje předchozí formy společností od učící se společnosti? Je to, jak indikuje označení – učení, protože ostatní formy společností se neučily? Toto označení

⁶⁸ V případě České republiky tento stav platí zvláště pro bakalářské studium, v magisterském studiu je zhodnocení stavu komplikováno jeho rozdělením mezi magisterské studium pětileté a magisterské studium navazující. Jisté je, že Česká republika co do počtu vysokoškolsky studujících v poměru k populaci prošla univerzalizací vzdělávání v roce 2007 a není tedy již na místě mluvit o masifikaci vzdělávání. Viz PRUDKÝ, Libor – PABIAN, Petr – ŠIMA, Karel. *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*. Praha : Grada, 2010. 159 s. ISBN 879-80-247-3009-7. S. 21 – 32.

⁶⁹ Kultura vysokoškolsky vzdělávajících institucí, vytvářející podmínky vychovávající k učení sebe sama a přijetí odpovědné role za vlastní vzdělávání. BELL, Steven J. *Creating Learning Libraries in Support of Seamless Learning Cultures. College & Undergraduate Libraries*. 2000, Vol. 6, No. 2, s. 45 – 58.

⁷⁰ Konečně tuto otázku již řešil jeden z významných průkopník informační vědy, de Solla Price, když se zabýval stropem, který omezuje růst vědecké populace. Viz PRICE, Derek John de Solla. *Little Science, Big Science*. 2nd ed. New York : Columbia University Press, 1965. 118 s.

se jeví jako vágní, protože „všechny společnosti musejí být popsány jako učící se, jinak by zahynuly.“⁷¹

2.1.6. Kurikulum

Kurikulum je koncept běžně používaný v pedagogice, obzvláště pak v oblasti didaktiky. V anglosaském prostředí, z něhož se k nám koncept začíná šířit až v první polovině 90. let, je však koncept vnímán širší a je zkoumán samostatnou disciplínou - kurikulárními studii (Curricular Studies).⁷² Původ pojmu kurikulum je metaforický, svůj originální význam odvozuje z antické atletiky. Kořen slova pochází z latiny: curro – běžím. Stejně jako termín kurz označuje tento pojem „dráhu, kterou studenti musí proběhnout“⁷³ či soubor lekcí, které musí každý student ve svém studijním programu absolvovat. V nejběžnějším významu rozumíme kurikulem studijní plán či uspořádaný okruh poznatků, který je určený k osvojení v určitém časovém úseku a který vymezuje obsah vzdělání. Kurikulum je pokládáno za strukturální nástroj spravující různé oblasti znalostí, které jsou všechny nezbytné pro výchovu profesionála v daném oboru. J. Kerr vymezuje kurikulum jako „všechno učení, které je plánováno a prováděno školou, ať už je uskutečňováno skupinově nebo individuálně, uvnitř nebo mimo školu.“⁷⁴ V takto vymezeném kurikulu však nejsou zahrnuty záměry tvůrců kurikul, skutečné zkušenosti studentů s kurikulem, ani znalosti získané jako vedlejší produkt organizace výuky. Kurikulum zahrnující i tyto aspekty lze definovat jako "souhrn zkušeností

⁷¹ SMITH, Mark K. The Theory and Rhetoric of the Learning Society. *The encyclopedia of informal education* [online]. 2002. [2009-08-15]. Dostupný z: <
<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-lrnsoc.htm>>.

⁷² Pedagogika i kurikulární studia se zabývají vzdělávacím kurikulem, jemuž se zde věnujeme. Nejširší význam termínu však zahrnuje i kurikulum společenské, jež se zabývá sociálními silami, které nás vzdělávají v průběhu života - například rodina, sousedé, skupiny kamarádů, a kurikulum individuální, jehož psaná podoba se označuje jako *Curriculum Vitae* a zachycuje významné oficiální okamžiky vzdělávání v běhu našeho života.

⁷³ BURKE, Peter. *Společnost a vědění: Od Gutenberga k Diderotovi*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1319-2. S. 109.

⁷⁴ Citováno podle KELLY, Vic A. *The Curriculum: Theory and Practice*. London : Sage, 2006. ISBN 13 978-1-4129-0027-0. Str. 7.

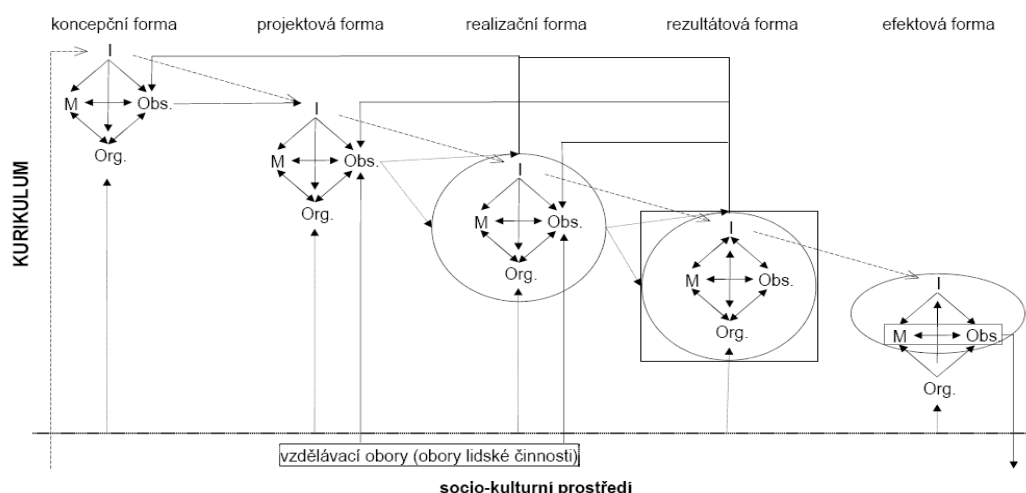
studentů, které jsou výsledkem přijatých opatření."⁷⁵ Kurikulum nelze ztotožnit se seznamem předmětů a jejich programové náplně. Má významnější strategické postavení. Zdůvodňuje celkový plán se zvýšeným zřetelem k záměrům a jeho výslednému efektu na studenty. Kurikulum obsahuje program studia, výuku, stejně tak vzdělávací jako morální dimenzi jejích cílů, naopak neobsahuje dimenzi profesní, protože ta je často, jak upozorňují odborníci, v rozporu s cíli vzdělání.⁷⁶ Kurikulum je dynamickým fenoménem, který se vyvíjí a přetváří v souvislosti s rozvojem úrovně kultury a společenských potřeb.

Z výše řečeného je jasné, že kurikulum, které je naplánováno a popsáno v dokumentech předložených k akreditaci není stejné, jako kurikulum uskutečňované přednášejícími. Odborníci rozlišují několik forem a rovin kurikula. Na počátku vzdělávání stojí **kurikulum zamýšlené**, které může nabývat dvou základních forem. Ve své prvotní fázi se nachází kurikulum v *konceptní formě* projednávané vzdělávací politikou a je zachycené v jejích dokumentech a ideových projektech. Filozoficko-vzdělávací koncepce je východiskem pro *projektované kurikulum*, které zahrnuje konkrétní vzdělávací programy, učební plány a sylaby. Tyto plány jsou naplňovány ve výuce, v **kurikulu realizovaném**. Realizované kurikulum obsahuje navíc oproti kurikulu zamýšlenému vytyčené výukové cíle, formy a metody, jimiž vyučující komunikuje předávané znalosti, ale také organizační formy výuky či způsob přípravy vyučujících na výuku. Dvě vzdělávací instituce, které budou sdílet stejné projektové kurikulum, se tedy budou v realizované formě kurikula vzájemně lišit. Ještě větší diferenciací nastává v **dosaženém kurikulu**. Dosažené kurikulum odráží zkušenosti studentů. Tato výsledná rovina kurikula

⁷⁵ KELLY, Vic A. *The Curriculum: Theory and Practice*. London : Sage, 2006. ISBN 13 978-1-4129-0027-0. Str. 8.

⁷⁶ LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha : Academia, 2008. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5 nebo KELLY, A. V. *The Curriculum: Theory and Practice*. London : Sage, 2006. 255 s. ISBN 13 978-1-4129-0027-0.

se může výrazně lišit od kurikula plánovaného. V *rezultátové formě kurikula* jde o vzdělávací výsledky studentů, které se projevují ve vědomostech studentů, v osvojeném učivu a osvojených kompetencích, v dosaženém hodnocení a známkování. Rozdíl může být i neuvědomovaný, kdy studenti úspěšně při zkouškách podvádějí, aby získali lepší hodnocení, ale také v případech, kdy klamou vyučující, aby zatraktivnili či vylepšili dosažené výsledky. Součástí výsledkové formy jsou také zkušenosti studentů s výukou na dané instituci, jejich představy o smyslu poznatků a kompetencí, jimiž disponují.⁷⁷ Vlivy kurikula na jednání studentů zahrnujeme pod *efektovou formu kurikula*. Zde je zhodnoceno naplnění vzdělávacích cílů projevující se v osobních postojích studentů, v jejich profesním uplatnění či produktech, které jsou schopni díky svému vzdělání vytvářet.⁷⁸



Obr. č. 1 Modelu transformace jednotlivých forem kurikula

Převzato z: BAUMAN, Petr. *Poznámky k teorii kurikula* [online]. Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích [cit. 2011-03-08]. Dostupné na:

<<http://www.tf.jcu.cz/getfile/0926e64a25175120>>.

⁷⁷ V tomto případě se někdy mluví také o zakoušeném či prožívaném kurikulu. MAŇÁK, Josef – JANÍK, Tomáš – ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno : Paido, 2008. S. 54.

⁷⁸ Volně podle MAŇÁK, Josef – JANÍK, Tomáš – ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno : Paido, 2008. 123 s. ISBN 978-80-7315-175-1. BAUMAN, Petr. *Poznámky k teorii kurikula* [online]. Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích [cit. 2011-03-08]. Dostupné na: <<http://www.tf.jcu.cz/getfile/0926e64a25175120>>.

Dalším důležitou distinkcí je rozlišení mezi formálním a neformálním kurikulem. Formální kurikulum zahrnuje organizační aspekty výuky, tedy všechny aktivity, které jsou součástí časového harmonogramu školy a realizace výuky podle plánovaného kurikula. Neformální kurikulum je postaveno převážně na dobrovolné bázi a zahrnuje mimoškolní vzdělání a informální učení, k němuž dochází o přestávkách, během pauzy na oběd, při sportovních aktivitách, v univerzitních klubech, při školních výjezdech či jiných extrakurikulárních aktivitách.⁷⁹ Součástí neformálního kurikula je **skryté kurikulum**, někdy také označované jako kurikulum imlicitní. Skryté kurikulum tvoří znalosti získané na základě zkušeností s vnitřními pravidly fungování školy, znalostí produkovaných díky uspořádání školy, díky okolnostem realizace výuky, poskytnutým materiálům, interakcí mezi vyučujícími a studenty apod. Jedná se o znalosti, které nejsou součástí plánovaného kurikula a přesto jsou společně s ním předávány studentům. Příkladem mohou být osvojené sociální či genderové role, postoje a hodnoty předávané studentům. Část z předávaných hodnot je součástí záměrů tvůrců kurikul, které nejsou explicitně proklamovány, avšak působí při zakoušení učebních obsahů.⁸⁰ Příkladem může být předávání pozitivního postoje ke sdílení informací zapojením softwaru pro podporu skupinové spolupráce do přednášek, stejně jako vnucování informačních technologií, učení konformitě, úctě k autoritám a dalším stereotypům. Význam skrytého kurikula může být negativní – jde o něco utajovaného, sloužícího indoktrinaci

⁷⁹ Podle KELLY, Vic A. *The Curriculum: Theory and Practice*. London : Sage, 2006. ISBN 13 978-1-4129-0027-0. „**Neformální vzdělávání** je veškeré vzdělávání, které nevede k ucelenému školskému vzdělání. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém. Je zaměřené na určité skupiny populace a organizují je různé instituce (instituce pro vzdělávání dospělých, podniky, kulturní zařízení, nadace, kluby apod.). **Informální učení** je proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí, kontaktů. Jedná se o vzdělávání neinstitucionální, probíhající v rodině, mezi vrstevníky, v práci, ve volném čase, při sledování TV či rozhlasu apod. Na rozdíl od formálního vzdělávání či neformálního vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.“ Informace o dalším vzdělávání. [online]. MŠMT [cit. 2011-03.08]. Dostupné na: <<http://aplikace.msmt.cz/HTM/JSinformaceodalsimvzdelavani.htm>>.

⁸⁰ KELLY, A. V. *The Curriculum: Theory and Practice*. London : Sage, 2006. 255 p. ISBN 13 978-1-4129-0027-0.

a manipulaci nebo může být neutrální – označuje znalosti získané na základě každodenního fungování školy.⁸¹ Skryté kurikulum je zkoumáno *systémově* na makro- i mikroúrovni ve vztahu sociálních funkcí školy a společnosti, organizace, *profesionalizačně* jako přípravu na sociální roli ve společnosti, *procesuálně-produktivně* se zaměřením na postupy při interakcích vyučujících a studentů a jejich důsledky, *sociálně-kulturně* se zaměřením na kulturu školy a sociálně-klimaticky se zaměřením na zvláštnosti sociálního klimatu školy.⁸²

2.1.7. Sociální klima školy

Pojem klima školy je víceznačný, díky širokému uchopení konceptu z několika různých perspektiv. Všeobecně označuje charakter či svéráz konkrétního školního prostředí, jak se odráží ve vnímání všech aktérů zúčastněných na provozu instituce. Helena Grecmanová v Pedagogické encyklopedii uvádí, že „klima školy je odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání, posuzování a hodnocení školního dění jeho stálými aktéry.“⁸³ Klima školy je sociálně konstruováno v komunikaci názorů, postojů, pocitů osob participujících na školních aktivitách. Sociální klima školy odráží „individuálně-emotivní a sociální rozměr institucionálního vzdělávání, ať už se jedná o kurikulum, nebo i skryté kurikulum.“⁸⁴ Klima školy společně s kulturou školy tvoří širší kontext školního prostředí. Výzkum klimatu školy, které je konstruováno specifickými školními komunitami, „ekologicky ukotvuje“ tento „školní mikrosystém“ a umožňuje tak plně pochopit procesy

⁸¹ MAREŠ, Jiří – RYBÁŘOVÁ, Marie. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In JEŽEK, Stanislav (ed.). *Psychosociální klima školy I.* Brno : MSD, 2003. ISBN 80-86633-13-6. S. 99 – 122.

⁸² Ibid, s. 104 – 105.

⁸³ PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie.* 1.vyd. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2. S. 292.

⁸⁴ MAREŠ, Jan. *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém.* Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra psychologie, 2005. Vedoucí disertační práce Prof. PhDr. Petr Macek, CSc. S. 7.

formující zkušenosti a život studenta⁸⁵, nebo učitele. Podle Jiřího Mareše a Marie Rybářové umožňuje sociálně-klimatový přístup ke skrytému kurikulu „prozkoumat příčiny a důsledky buď úspěšného či neúspěšného *zvládnutí té specifické zátěže*, kterou přináší pobyt na vysoké škole“⁸⁶, jelikož přes mnoho působících dílčích sil má svoji intenzitu a směr. Rozlišujeme celkem pět perspektiv, z nichž lze fenomén školního klimatu zkoumat:

- ekologická (architektura školních prostor a jejich vybavení);
- jedinců (perspektiva individuí z řad studentstva či zaměstnanců);
- malých sociálních skupin (učitelský sbor, třída či kruh);
- větších sociálních skupin (školy, fakulty);
- velkých sociálních skupin (školství na daném území, v dané kultuře).⁸⁷

2.1.8. Studentské zkušenosti

Studentskými zkušenostmi budeme v naší práci rozumět postoje, zájmy, očekávání, identitu a vztahy studentů, jejich zkušenosti a míru zapojení do školní práce, výuky a extrakurikulárních aktivit, do uspořádání vzdělávacího prostředí a formování vzdělávacích příležitostí. Studentské zkušenosti vypovídají o tom, jak studenti ve škole prospívají, jaký je jejich vývoj a sociální svět, jak participují na životě školy a jaký smysl pro ně život ve škole má.⁸⁸ John Dewey upozorňoval, že znalosti a zkušenosti dítěte založené na osobním kontaktu jsou při vstupu do školy vykořeněny z osobní

⁸⁵ Volně interpretováno dle WRIGHT, Stephen P. *Exploring psychological sense of community in living-learning programs and in the university as a whole*. College Park, University of Maryland. Faculty of the Graduate School. Department of Human Development, 2004. Vedoucí disertační práce Prof. Albert H. Gardner. S. 23 – 24.

⁸⁶ MAREŠ, Jiří – RYBÁŘOVÁ, Marie. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In JEŽEK, Stanislav (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD, 2003. ISBN 80-86633-13-6. S. 99 – 122.

⁸⁷ MAREŠ, Jan. *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém*. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra psychologie, 2005. Vedoucí disertační práce Prof. PhDr. Petr Macek, CSc. S. 6.

⁸⁸ THIESSEN, Dennis. Researching Student Experiences in Elementary and Secondary School: An Evolving Field of Study. IN *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. THIESSEN, Dennis – COOK-SATHER, Alison (eds.). [Dordrecht] : Springer, c 2007. ISBN-10 1-4020-3366-4. S. 1 – 76.

zkušenosti a napnuty až k hranicím vesmíru, jednota dětského života je fragmentarizována podle specializací a kurikulárních škatulek a emocionální vazby nahrazeny chladnou logikou a abstrakcí.⁸⁹ Pečlivé zkoumání studentských zkušeností je podkladem k citlivější socializaci a enkulturaci dítěte ve škole.

Výzkum vnímání procesu vzdělávání z perspektivy studenta je však důležité i pro školy vysoké, na nichž jsou již jedinci dostatečně „kulturifikováni.“ S rostoucí komercializací vzdělávání se mění role studenta. Již není pouhý produkt vzdělávání, ale stává se zákazníkem či klientem, který požaduje kvalitní vzdělání. Lee Harvey v této souvislosti začal počátkem 90. let mluvit o komplexních zkušenostech studenta (total student experience) jako protikladu k Total Quality Managementu. Na základě svých výzkumů L. Harvey dokazuje, že studentské zkušenosti jsou primárním faktorem ovlivňujícím studenty v jejich zapojení do aktivního vzdělávání a participace na výzkumných či místně-komunitních činnostech.⁹⁰ Přijmeme-li plány na zavedení školního v České republice jako blížící se realitu⁹¹, začnou hrát podle zkušeností ze zahraničních univerzit studentské zkušenosti zásadní roli v hodnocení škol jak mezi současnými studenty, tak mezi potencionálními uchazeči. Ve Spojeném království změnilo zavedení školního postoje a chování studentů. Zvýšila se očekávání studentů, začaly se projevovat jejich kriticky a tržně orientované postoje k poskytovaným (podpůrným) službám a konzumentské chování. Studentské zkušenosti mohou být publikovány

⁸⁹ DEWEY, John. *The Child and the Curriculum*. 28. vyd. Chicago : The University of Chicago, 1966. 31 s.

⁹⁰ HARVEY, Lee. The Importance of Extracurricular Activities in Student Learning. *Powision* [online]. Projektgruppe am Institut für Politikwissenschaft. 2. 6. 2010. [cit. 2011-08-03]. Dostupné z: <<http://www.uni-leipzig.de/~powision/wordpress/magazin/ausgabe-7-engagierdich/lee-harvey/>>.

⁹¹ MACHÁLKOVÁ, Jana - VAŠEK, Petr. Školné až 20 tisíc? Společnou řeč našly ODS, TOP 09 i Věci veřejné. *iHNed.cz* [online]. 20. 4. 2010. Aktualizováno 22. 4. 2010 [cit. 2010-08-11]. Dostupné z: <<http://domaci.ihned.cz/c1-42723640-skolne-az-20-tisic-spolecnou-rec-nasly-ods-top-09-i-veci-verejne>>.

samotnými studenty nebo mohou být *poměřovány* a výsledky zveřejňovány na základě dotazníků a průzkumů mezi studenty. Potencionální uchazeči o studium tak dostávají nový **nástroj pro selekci kvalitní univerzity**⁹², od níž se očekává podpora rozmanitých zkušeností, služeb a extrakurikulárních aktivit. Zkušenosti studentů tak vytvářejí prostor pro konkurenci mezi univerzitami.⁹³

2.1.9. Benchmarking

Termín benchmarking původně označoval značku na kolíku pro průzkum topografických rysů, která plnila roli „neměnného referenčního bodu“.⁹⁴ Slovníková definice benchmarkingu v sobě obsahuje tento původní význam dodnes: „Standard, vůči němuž může být něco poměřováno.“⁹⁵ Definice z dalšího zdroje vymezuje benchmarking jako „relativní postavení osob, firem, odvětví, národů vůči ostatním.“⁹⁶ Benchmarking je metoda vynalezená počátkem osmdesátých let ve firmě Rank Xerox. Dnes je používána jako nástroj ve znalostním managementu⁹⁷ či v oboru konkurenční zpravodajství.⁹⁸

⁹² JACKSON, Norman – LUND, Helen. (eds.) *Benchmarking for higher education*. 1. ed. Ballmoor : The society for research into higher education, 2000. ISBN 0335204538.

⁹³ Podle KELLY, Vic A. *The Curriculum: Theory and Practice*. 2006. Str. 5 – 12.

⁹⁴ JACKSON, Norman – LUND, Helen. (eds.) *Benchmarking for higher education*. 1. ed. Ballmoor : The society for research into higher education, 2000. ISBN 0-335-20453-8. S. 4.

⁹⁵ Definice z Oxfordského slovníku z roku 1965. Citováno podle CAMP, Robert C. *Business Process Benchmarking: Finding and Implementing Best Practices*. Milwaukee : ASQC Quality Press, 1995. ISBN 0-87389-296-8. S. 18.

⁹⁶ J. A. Donelly, J. J. Gibbon, J. M. Ivancevich. Citováno podle JIRÁSEK, Jaroslav A. *Benchmarking a konkurenční zpravodajství: Souměření pro soupeření*. Praha : Profess Consulting, 2007. ISBN 978-80-7259-051-3. S. 12.

⁹⁷ Znalostní management je „proces podporující a umožňující integrovaný přístup a využití všech informačních aktivit a zdrojů při určování, sdílení a řízení všech fází informačního procesu – to vše za současného využívání vědomostí i zkušeností ze vzdělávacího procesu a za využití mimosmyslového vnímání (intuice, kvalifikovaný odhad apod.).“ VYMĚTAL, Jan – DIAČIKOVÁ, Anna – VÁCHOVÁ, Miriam. *Informační a znalostní management v praxi*. 1. vyd. Praha : LexisNexis, 2005. 399 s. ISBN 80-86920-01-1. Str. 207.

⁹⁸ Konkurenční zpravodajství je „proces, kterým organizace legálně a systematicky shromažďuje, udržuje, analyzuje a ředává informace o svém konkurenčním prostředí, se záměrem čerpat postřehy o obchodních trendech a udržet si tak konkurenční výhodu.“ JIN, Tao – BOUTHILLIER, France. *Co dělají profesionálové z oblasti konkurenčního zpravodajství? Pilotní studie*. *ProInflow*. 2010, roč. 2., č. 1. S. 77. Viz i podle JIRÁSEK, Jaroslav A.

Jeho funkcí je umožnit provedení komparativní analýzy za účelem zjištění nejlepších osvědčených pracovních postupů, které mohou pomoci při vylepšení našich vlastních postupů. Tato metoda je tedy procesem učení, který slouží manažerům při rozhodnutích, jak zlepšit efektivitu jejich organizace. V současnosti je tento nástroj využíván také pro potřeby vysokoškolského vzdělávání. Benchmarking slouží k zajištění konkurenční výhody, stejně tak je však nástrojem podporujícím spolupráci. „Základním účelem benchmarkingu je poskytovat manažerům vnější vztažné body nebo standardy pro hodnocení kvality vnitřních aktivit, praktik, procesů a jejich organizace.“⁹⁹ Pokud je naším hlavním cílem zajistit si konkurenční výhodu, využívá se tzv. nezávislý benchmarking, zaměřený na sběr informací akčním výzkumem. Shromážděné informace ze zveřejněných zdrojů či dostupných databází se používají k poměrování efektivity našich postupů s výkonem konkurence. Mezi osvědčené postupy nasazení benchmarkingu patří navázání aktivní spolupráce s druhou či více organizacemi, s nimiž informace vzájemně sdílíme. Tzv. kolaborativní benchmarking je v tomto případě formálně strukturován, což ulehčuje srovnání. Dále rozlišujeme interní benchmarking (označovaný také jako vnitropodnikový), srovnávající provozní funkce uvnitř jedné organizace, nebo externě zaměřený benchmarking srovnávající výkon naší organizace s dalšími konkurenty.¹⁰⁰ Externí benchmarking lze dále dělit na konkurenční benchmarking (poměrování výkonu s nejlepšími přímými konkurenty), funkcionální benchmarking (poměrování podobných funkcí či procesů s organizacemi, které působí v jiném konkurenčním prostředí), generický benchmarking (poměrování s organizacemi využívajících inovativní

Benchmarking a konkurenční zpravodajství: Souměření pro soupeření. Praha : Profess Consulting, 2007. ISBN 978-80-7259-051-3. S. 12.

⁹⁹ ZÁVADA, Jiří – ŠEBKOVÁ, Helena – MUNSTEROVÁ, Eva. "Benchmarking" v hodnocení kvality vysokých škol. *Hodnocení kvality vysokých škol* [online]. [cit. 2010-07-15]. Dostupný z: <http://www.csvs.cz/projekty/2006_kvalita/publikace/08.pdf>. S. 3.

¹⁰⁰ JACKSON, Norman – LUND, Helen. (eds.) *Benchmarking for higher education*. 1. ed. Ballmoor : The society for research into higher education, 2000. ISBN 0-335-20453-8. S. 8.

postupy).¹⁰¹ Benchmarking může být zaměřený na srovnání provozních procesů nebo na vstupy a výstupy z organizace. Při benchmarkingu vysokých škol hraje svoji roli i zaměření na kvantitativní nebo kvalitativní přístup k benchmarkingu. Jak upozorňují N. Jackson a H. Lund, řadu aspektů práce na univerzitách nelze porovnat na základě kvantitativního měření (např. profesionalita chování, hodnotový systém apod.), a je proto třeba přijmout kvantitativní či diskurzivní přístup nebo jeho kombinaci s přístupem kvantitativním.¹⁰² Benchmarking univerzit se kromě tradičního zaměření na kvalitu administrativy, obchodních procesů a služeb zaměřuje také na specifické oblasti: kvalitu a standardy vzdělání. Jejich součástí může být **benchmarking vzdělávacích procesů a výsledků vzdělávání** (akreditační proces jako forma benchmarkingu, benchmarking standardů učení, benchmarking kurikulárního rámce, benchmarking studenty dosaženého hodnocení, benchmarking kreditového hodnocení apod.), **benchmarking vzdělávacího prostředí** (struktura a modulární stavba studijních programů, např. možné cesty schématem předmětů, jejich časový plán a návaznost, organizace registrace, struktura akademického roku apod.) **benchmarking výsledků učení** (benchmarking kompetencí, předmětový benchmarking apod.), **benchmarking studentských zkušeností** (benchmarking pracující s tzv. soft daty – např. vnímání studijních programů mezi studenty, sebehodnotící zprávy, osvojené znalosti, počty neúspěšných studentů apod.).¹⁰³

2.1.10. Informační ekologie

Pojem informační ekologie není v České republice v současnosti zavedený, není tedy ustálen ani jeho překlad. Termín pochází z anglického Information

¹⁰¹ CAMP, Robert C. Business Process Benchmarking: Finding and Implementing Best Practices. Milwaukee : ASQC Quality Press, 1995. ISBN 0-87389-296-8. S. 16.

¹⁰² JACKSON, Norman – LUND, Helen. (eds.) *Benchmarking for higher education*. 1. ed. Ballmoor : The society for research into higher education, 2000. ISBN 0-335-20453-8. S. 10.

¹⁰³ JACKSON, Norman – LUND, Helen. (eds.) *Benchmarking for higher education*. 1. ed. Ballmoor : The society for research into higher education, 2000. 258 s. ISBN 0-335-20453-8.

Ecology. V současnosti je koncept zkoumán na Slovensku J. Steinerovou pod názvem informačná ekológia.¹⁰⁴ Rozhodli jsme se, s přihlédnutím k překladu na Slovensku a z důvodu udržení terminologické zřetelnosti a srozumitelnosti, používat slovenský překlad v české modifikaci - informační ekologie. Informační ekologie je některými autory označována za teoretickou či praktickou disciplínu¹⁰⁵, další ji chápou jako koncept/rámec/paradigma¹⁰⁶ a jiní jako druh analýzy/metodologii¹⁰⁷ či specifický systémový/síťový přístup.¹⁰⁸ Někteří autoři prosazují více těchto pohledů současně.¹⁰⁹

Pro potřeby této práce budeme pojem informační ekologie používat jako koncept, či přesněji metaforický nástroj konceptualizace organizačních složek prostředí, ve kterém jsou používány technologie. Základními znaky informační ekologie je její zasazení do lokálního prostředí, vazba mezi lidmi a technologiemi, které jsou v ní rozmístěné, normami a hodnotami ukotvenými v tomto prostředí. Informační ekologie prochází neustálým vývojem, jak působí na vnímání a jednání lidí a jak se lidé adaptují na její změnu.

¹⁰⁴ STEINEROVÁ, Jela. Informačná ekológia – využívanie informácií srdcom. *ITLib. Informačné technológie a knižnice*. 2009, roč. 13, č. 2, s. 4 –16.

¹⁰⁵ DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. 255 s. ISBN 0-19-511168-0

¹⁰⁶ STEINEROVÁ, Jela. Informačná ekológia – využívanie informácií srdcom. *ITLib. Informačné technológie a knižnice*. 2009, roč. 13, č. 2, s. 4 –16; MALHOTRA, Yogesh. Information Ecology and Knowledge Management: Toward Knowledge Ecology for Hyperturbulent Organizational Environments. In KIEL, Douglas L. (Ed.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS): Knowledge management, Organizational Intelligence and Learning, and Complexity*. Oxford : Eolss Publishers, 2002. ISBN: 978-1-84826-913-2; MARTIN, Joseph. COBIT: A Tool To Manage Information Ecology. *Information Systems Control Journal*. 2003, Vol. 3, s. 37 – 39.

¹⁰⁷ NARDI, Bonnie A. – O'Day, Vicki L. An Ecological Perspective on Digital Libraries. In BISHOP, Ann Peterson – HOUSE Nancy A. Van – BUTTENFIELD, Barbara P. (Eds.). *Digital Library Use: Social Practice in Design and Evaluation*. Cambridge : MIT Press, 2003. S. 65 – 82.

¹⁰⁸ JONES, Peter H. Information practices and cognitive artifacts in scientific research. *Cognition Technology and Work*. 2005, Vol. 7, No. 2, s. 88 – 100; O'DAY, Vicki L. Information Ecologies. *The Serials Librarian*. 2000, Vol. 38, No. 1/2, s. 31 – 40.

¹⁰⁹ PERRAULT, Anne Marie. The School as an Information Ecology : A Framework for Studying Changes in Information Use. *School Libraries Worldwide*. 2007, Vol. 13, No. 2, s. 49 – 62

Prosperující informační ekologie obsahuje různé typy lidí a nástrojů, kteří dohromady pracují komplementárně. Tato diverzita je základem zdravé ekologie a umožňuje jí přežít neustálou změnu.¹¹⁰ Koncept informační ekologie je detailněji analyzován v kapitole 4.

3. Krize ve vzdělávání – odkud jdeme a kam míříme?

Pokud národy na počátku minulého století svazovaly své aspirace se schopností předvídat a formovat své osudy v rámci projektu modernity, dnes se předvídat budoucí vývoj společnosti odváží málokdo. Dynamika vývoje společnosti nabývá stále výrazněji nelineárního charakteru a nutí tak společnost měnit způsob myšlení. Tato změna zvláště výrazně zasahuje oblast vzdělávání. Mění se způsob myšlení a komunikace mladé generace nutí učitele měnit metody výuky, jimiž předávají důležité poznatky. Ještě závažnější dopady má tato dynamika na samotný výběr poznatků, které mají být mladé generaci předány. Tvůrci učebních obsahů stojí před otázkou, co ze stále rostoucí řady poznatků by mělo představovat základ vzdělání. Bez čeho se mladí lidé v nedaleké, přitom špatně předpověditelné budoucnosti, neobejdou?

3.1. Proměny vysokoškolského vzdělávání na počátku 21. století

3.1.1. Změna výchovy, výuky a vzdělávání

V podmínkách rychlého a dynamického rozvoje společnosti vznikají stále nové pracovní profese a staré nenápadně mizí. Již nelze spoléhat na to, že celý život strávíme prací v jednom povolání. Naším osudem je **celoživotní vzdělávání**. Rostoucí ekonomický tlak na osvojování znalostí postupně vedl přes masifikaci

¹¹⁰ NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. 232 s. ISBN 0-262-14066-7.

vysokoškolského vzdělávání k jeho **univerzalizaci** a **demokratizaci**. Masu přichozích studentů tvoří pouze absolventi středních škol a odborných učilišť. Velkou část tvoří lidé již pracující, kteří si chtějí anebo si musí doplnit své vzdělání, a také starší lidé, kteří se svému vzdělávání nemohli z různých důvodů věnovat již dříve. Vedle prezenčního studia tak na významu nabývají různé formy studia kombinovaného, distančního či celoživotního. Nové technologie implementované do života společnosti vyžadují nové znalosti a dovednosti, které si musí studující osvojit. Současně technologie přinášejí nové způsoby, jak zajišťovat přístup ke znalostem. Informační a komunikační technologie proto mají v současnosti významné místo v oblasti vzdělávání. Ovlivňují způsob myšlení a nabízejí nové nástroje pro zpřístupnění a osvojení studijních materiálů. Posilují tak kritické myšlení a přispívají ke schopnosti studujících řešit problémy spjaté s prací i běžným životem. Podporují také komunikaci, čímž poskytují možnost naučit se argumentovat v on-line diskuzích, sdělovat své poznatky a postoje, ale i týmově spolupracovat. Nabízejí prostor pro samostatnost a nezávislost, stejně jako možnost poznávat více svět kolem nás i sebe samotné. Kladou však také zvýšené nároky na čas – čas na přípravu kurzů a materiálů.

Ve výuce se prosazuje posun od vyučování ke vzdělávání, kdy učení studenta přestává být chápáno pasivně jako výsledek profesionálního řízení pedagoga, ale je aktivním procesem, v němž hlavní zodpovědnost hraje student sám. Výuka při realizaci vzdělávání je převážně participativní a aktivizační, důraz při výuce je kladen na bohaté interakce mezi učitelem a studentem. Role pedagoga již není primárně kontrolní a řídící, ale mění se na **roli stimulační, motivační a rozvíjející**. Orientaci na množství poznatků nahrazuje orientace praktičtější, totiž orientace na rozvoj kritického myšlení, schopnost využít osvojených poznatků při řešení problémů a v situacích běžného života. Vyrůstá

také důraz na **hodnotové aspekty vzdělávání**.¹¹¹ Čím se učitel pohybuje blíž k „okraji chaosu komplexity“, prostoru inovace a produkce nových poznatků v jeho oboru, tím pohotověji může plnit **funkci mediátora** současného poznání, funkci která je povahy subjektivní, přesto nezastupitelné. Do výběru a pak i následného zprostředkování a interpretace smyslu poznatků vkládá pedagog část své osobnosti a personálního kontextu. Plní tím svoji další nezastupitelnou funkci v procesu předání poznatků – funkci **individualizační**. Pedagog tak vytváří mezi ním, studujícími a oblastí vědění prostor, v němž mají studenti příležitost osvojit si příslušné znalosti, na jejichž základě pedagog hodnotí, vybírá a používá informace pro svoji práci. Osvojení těchto znalostí však vyžaduje od studentů úsilí a vytrvalost, proto se řada studentů spokojí pouze s poznatky slovníkovými (poznatky osvojené mechanickým učením) a s poznatky praktickými (poznatky nejefektivněji osvojované situačním učením a praktikováním oboru). Studenti, kteří preferují během univerzitních studií praktické znalosti nad příslušnými znalostmi o perspektivách, vědeckých metodách a inovativních řešeních, volí řemeslné zaměření. Otevřenou otázkou zůstává, zda rolí vysokoškolského vzdělání je připravovat na uplatnění v praxi ve shodě s požadavky zaměstnavatelů, nebo vychovávat široce vzdělané, elitní či špičkové odborníky, věnující se produkci vědeckých poznatků a jejich implementaci do praxe.¹¹² Současná tendence je připravovat bakalářské studenty pro praktické uplatnění, zatímco magisterské a zvláště doktorské studenty orientovat výzkumně a vědecko-aplikačně.

¹¹¹ SAK, Petr – MAREŠ, Jiří – NOVÁ, Hana – RICHTER, Vít – SAKOVÁ, Karolína – SKALKOVÁ, Jarmila. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: Vzdělání a život v komputizovaném světě*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0. S. 111 – 112.

¹¹² Podle J. Sokola je vzdělání zaměřené na uplatnění v praxi mylné, jelikož praktické vědomosti mají krátký poločas rozpadu, stávají se rychle zastaralé. Navíc tento typ vzdělávání rezignuje na celostní vzdělávání, které připravuje studenta pro život, tedy i na jeho rozvíjení pro činnosti mimo práci. In ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? Rozhovory o životě a škole pro 21. století*. 1. vyd. Praha : Lidové noviny, 2009. ISBN 978-80-7106-582-1. S. 187. Podobný názor vyjadřuje i K. P. Liessmann. Viz LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha : Academia, 2008. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.

Mezi dovednostmi, které bývají považovány ve výuce za důležité, dnes zaujímá významné místo týmová spolupráce rozvíjená **kooperativním učením** či **kritické myšlení** často doplňované rozvojem argumentačních dovedností, které rozvíjejí rozumové dovednosti, uvážlivé rozhodování a kritický úsudek. Významnou roli hraje i **kreativní myšlení**, které rozvíjí imaginaci, schopnost rozvíjet asociace a překonávat myšlenkové stereotypy, **strategické myšlení** rozvíjející schopnost časového a systematického uvažování, využívaného při hypoteticky založeném plánování. Zvyšuje se důraz kladený na **mezipředmětové vztahy** a **prezentační dovednosti**. Vedle tradiční gramotnosti, gramotnosti čtenářské a gramotnosti funkční se o své místo hlásí i **gramotnosti informační** (schopnost vyhledávat a používat informace a hodnotit jejich relevanci a kredibilitu), **mediální** (schopnost tvorby, vyhledávání, hodnocení a rozšiřování informací pomocí různých médií) či **spotřebitelská** (schopnost hodnotit a zohledňovat spotřebitelské informace v jejich sociálním, humanitárním a ekologickém kontextu).¹¹³ V základní a středoškolské výuce se uplatňují nové druhy výchovy, které se dále prolínají do vzdělávání vysokoškolského. Jde například o **globální výchovu**, která se zaměřuje na systémové myšlení, problematiku globálních problémů, učí porozumění procesu vzájemné závislosti a porozumění lidským právům a způsobům jejich ochrany.¹¹⁴ **Výchova multikulturní** přispívá k naplnění třetího pilíře vzdělávání – učit se žít společně. Učí kulturní a rasové toleranci, porozumění jinakosti, je obranou proti xenofobii a předsudkům. Přispívá k harmonizaci soužití majoritní společnosti s minoritními skupinami. **Výchova environmentální** učí odpovědnému jednání a šetrnosti k našemu životnímu prostředí, vztahu k přírodě, její součástí je i výše zmíněná spotřebitelská gramotnost. Významnou roli ve vzdělávání má také **zážitková pedagogika**, která klade důraz na osvojení poznatků z vlastní perspektivy, na učení

¹¹³ Podle K. Jacques. In ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? Rozhovory o životě a škole pro 21. století*. 1. vyd. Praha : Lidové noviny, 2009. ISBN 978-80-7106-582-1. S. 94.

¹¹⁴ PIKE, Graham – SELBY, David. *Globální výchova*. Praha : Grada, 1994. 322 s. ISBN 80-85623-98-6.

prostřednictvím zážitků spojených s emocemi a na sebereflexi. Její přínos je patrný zvláště v oblasti předávání tzv. soft skills, **měkkých dovedností**, které zahrnují vysoce ceněné sociální kompetence jako například kooperativnost, dovednost vedení týmu, komunikativnost, kreativitu, empatii, sebekritičnost, asertivitu. **Projektové vyučování** je pak cestou, jak vyžít již osvojené dovednosti a učit se novým při aplikaci poznatků vedoucích k dosažení cíle, k dokončení projektu. Vzdělávání má člověka bavit, ovšem vztah můžeme i zaměnit – člověk se při zábavě často něčemu učí. Princip škola hrou se promítá do **edutainmentu**, spojující vzdělání se zábavou. Nejde pouze o herní princip ve vzdělávání, součástí edutainmentu je i vytváření situací, při nichž se subjekt vzdělává nezáměrně, během zábavy. Při vytváření vzdělávacích situací se často využívají informační a komunikační technologie, média či metody zážitkové pedagogiky.¹¹⁵ Většinou se však edutainment probíhá jako informální učení.¹¹⁶

Nové trendy ve vzdělávání mění charakter vzdělávacího procesu a přináší nové fenomény, související se vzděláváním. Využívání nových forem vzdělávání a zapojování nástrojů webu 2.0 do výuky¹¹⁷, ovlivňuje participaci studentů na vzdělávání. Student se do procesu vzdělávání zapojuje mnohem aktivněji, stává se tvůrci znalostního obsahu. Současné také vyžadují zvýšenou intenzitu komunikace. Nástroje Webu 2.0 podněcují k tvorbě a komunikaci poznatků

¹¹⁵ PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. S. 498 – 502.

¹¹⁶ Informální učení zahrnuje sebevzdělávání a jiné učení, které není vedeno a hodnoceno lektorem [...]. zahrnuje i bezděčné učení spjaté s činnostmi v každodenním životě [...], výsledky [...] nejsou osvědčovány certifikáty.” PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. S. 248.

¹¹⁷ Obecné pojmenování pro různé prvky, služby, technologie apod., které kladou důraz na komunitu a její vzájemnou interakci, umožňují uživatelům komunikovat navzájem a sdílet společně informace, hudbu, obrázky a videa. Snaží se co nejvíce vyhovět potřebám uživatelů (např. portály umožňují uživatelům měnit svůj vzhled podle vlastních preferencí), a tak ve srovnání s minulostí se tyto webové služby zaměřují mnohem více na uživatele a webové stránky jsou přehlednější. HAVLOVÁ, Jaroslava; RESSLER, Miroslav. Web 2.0. In *KTD : Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha : Národní knihovna ČR, 2003-[cit. 2011-03-27]. Dostupné z WWW: <http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000014569&local_base=KTD>.

a vtahují studenty se do aktivit sloužících školní komunitě (učící se komunita) nebo komunitám profesním a občanským. Takovouto změnu přístupu můžeme označit **vzděláváním, které vychází z nadšení**.¹¹⁸ Tvůrce vzdělávacích aktivit připravuje podmínky, které mohou spontánně vyústit ve sdílení a přenos znalostí mezi studenty a jejich sociálním okolím. V komplexním informačním prostředí s bohatstvím informačních zdrojů a s učením neomezeným pouze na problémy s jednoznačným postupem, participuje i učitel na řešení problémů. Stává se účastníkem a sám se dostává do procesu sebevzdělávání, učí se také od studentů. Díky tomu může snáze vytvářet příležitosti k informálnímu učení. Nadšení studentů v kombinaci s novými technologiemi a médii má za následek změnu v sociálním formování skupin studujících. **Učící se roje** (learning swarms), jak emergentní trend interakce mezi studenty nazývá B. Alexander, jsou tvořeny studenty zainteresovanými v oblastech, z nichž chtějí čerpat vzrušující zkušenosti podporované sociálními silami mobility a kooperace. Nadšení studenti vytvářejí digitální objekty, vzdělávací objekty, tagují digitální materiál, podněcují debaty a dorážejí na přednášející řadou obtížných otázek a žádostí o radu.¹¹⁹ Souhrnně označujeme vzdělávání využívající nástroje, které umožňují průzkum, experimentování a zapojení se do diskuzí, které je založené na nadšení, otevřenosti a aktivní participaci, jako **učení 2.0** (learning 2.0).¹²⁰ Učení 2.0 otevírá pedagogům cestu, jak zapojit studenty do procesu tvorby vědomostí v oboru například tím, že studenty zapojí do přispívání na blogy, kde vedou odborníci z oboru diskuze, do zveřejňování a sdílení seminárních prací a projektů na internetu apod. Pedagog tak může dosáhnout jednoho z významných cílů vzdělávání – zapojení studentů do profesní kultury odborníků a profesionálů, často pouze v roli pozorovatelů, postupně však

¹¹⁸ Org. passion-based learning. BROWN, John Seely; ADLER, Richard P. Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *Educause Review*. 2008, Vol. 43, No. 1, s. 30.

¹¹⁹ ALEXANDER, Bryan. Going Nomadic: Mobile Learning in Higher Education. *Educause Review*. 2004, Vol. 39, No. 5, s. 32.

¹²⁰ BROWN, John Seely; ADLER, Richard P. Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *Educause Review*. 2008, Vol. 43, No. 1, s. 32.

i přímých účastníků.¹²¹ Otevírání cest k participaci studujících na procesu tvorby poznatků a vyjednávání jejich významu znamená pro vyučující velmi náročný úkol. Vyrůstající náročnosti svého úkolu čelí pedagogové otevíráním příležitostí ke společné kolaboraci a sdílení v rámci pedagogické komunity i jejího širokého okolí. **Otevřené vzdělávání** je celosvětové hnutí pedagogů směřující k zvýšení přístupnosti vzdělávacích materiálů a rozšíření možností vzdělávání. K hnutí se připojuje řada vzdělávacích institucí, sdružujících se v „mezinárodních konsorciích a aliancích vyvíjejících a sdílejících otevřené vzdělávací technologie, zdroje a repozitáře a tvořících nové modely spolupráce při tvorbě a distribuci vzdělávacích zdrojů.“¹²²

3.1.2. Změna vzdělávacích metod

Díky rostoucímu zapojení ICT do výuky je klasická forma vyučování, tzv. **c-learning** (konvenční vzdělávání ve třídách s vybavením poskytovaným zděnými budovami) stále častěji doplňována dalšími metodami vzdělávání. V současnosti nejrozšířenější metodou je metoda **e-learningu** - elektronického vzdělávání, v němž je proces přenosu a konstrukce poznatků a dovedností zprostředkovaný elektronickými aplikacemi využívajícími síťové služby a informační a komunikační technologie. E-learning překračuje omezení daná prostorem a časem, proto se stává optimální platformou pro vzdělávání distanční. Další dnes využívanou metodou je **m-learning**,

¹²¹ Nepřímý způsob učení prostřednictvím participace na naracích a konverzacích je nazýván legitimní periferní participace. „Periferní participace je obzvláště důležitá pro lidi, kteří [teprve – pozn. aut.] do kultury pronikají. Potřebují sledovat, jak se odborníci na různých úrovních chovají a diskutují, aby pochopili, jak se odborná znalost projevuje v konverzaci a v dalších činnostech.“ BROWN, John Seely – COLLINS, Allan – DUGUID, Paul. *Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher*. 1989, Vol. 18, No. 1, s. 40.

¹²² IIYOSHI, Toru – KUMAR, M. S. Vijay (eds.). *Opening up education. The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*. Cambridge : MIT Press, 2008. ISBN 978-0-262-03371-8. S. 3. Tento trend zasahuje i do informační vědy. Má svůj podíl na formování transdisciplinárního oboru vzdělávací informatika (educational informatics), která vzniká na hranicích tří oborů: počítačové vědy, pedagogiky a informační vědy. Informační věda v rámci vzdělávací pedagogiky mimo jiné řeší např. problémy spojené s budováním a s organizací repozitářů digitálních vzdělávacích objektů, tvorbou pedagogických metadat apod.

který označuje „jakoukoli formu učení, k níž dochází prostřednictvím mobilních zařízení.“¹²³ M-learning významně přispívá k formování učících se rojů. Do budoucna lze očekávat také rozšíření **u-learningu**, „vzdělávání uskutečňujícího se ve všudypřítomném počítačovém prostředí, které umožňuje učit se vhodné věci na správném místě a v pravý čas náležitým způsobem.“¹²⁴ V některých oborech se uplatňuje také **s-learning**, vzdělávání využívající různých simulací a **v-learning** využívající ke vzdělávání virtuální světy. Řada lidí si od metod **výuky podporované počítačem** slibují zkvalitnění vzdělávacího procesu, ovšem řada odborníků takového zjednodušení vztahu mezi vzděláváním a technikou odmítají. Stejně jako v mnoha jiných příkladech hraje technologie roli podpůrnou¹²⁵, náročný kognitivní výkon musí odvést člověk sám. Proces učení připomíná spíš než nasávání (tekutých) znalostí, rekonstrukci (přilnavých) znalostí. Technologií nelze nahradit kognitivní výkon studujícího, lze však augmentovat proces porozumění podpůrnými nástroji pro konstruování, modelování a vizualizování poznatků. Proces učení je však stále procesem aktivním.

K zapojení herního prvku, který motivuje řadu studentů k podstoupení kognitivní zátěže, se někdy využívá **vzdělávání založené na hrách**. Zapojením her do výuky lze podporovat osvojení potřebných dovedností. Oproti memorování poznatků nazpaměť, nabízejí vzdělávací hry možnost osvojení

¹²³ HERRINGTON, Jan et al. *New Technologies, New Pedagogies: Mobile Learning in Higher Education* [online]. Wollongong : University of Wollongong, 2009. [cit. 2010-09-27]. Dostupný z: <<http://ro.uow.edu.au/newtech/>>. ISBN 978-1-74128-169-9. S. 1. Viz i LORENZ, Michal. Kde nechala škola díru: m-learning aneb Vzdělání pro záškoláky. *ProInflow* [online]. 10.02.2011 [cit. 26.03.2011]. Dostupný z WWW: <<http://pro.inflow.cz/kde-nechala-skola-diru-m-learning-aneb-vzdelani-pro-zaskolaky>>.

¹²⁴ YAHYA, Saadiah – AHMAD, Erny Arniza – JALIL, Kamarularifin Abd. The Definition and Characteristics of Ubiquitous Learning: A discussion. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)* [online]. 2010, Vol. 6, No. 1 [cit. 2010-29-09]. Dostupný z: <<http://ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=3851&article=785>>.

¹²⁵ Podpůrnou či pomocnou roli hraje technologie v systémech vybavených umělou inteligencí např. pro medicínu, soudnictví a další obory lidské činnosti. Podle CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace a myšlení: Úvod do informační vědy*. 2. přepracované vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1037-X. S. 66 – 67.

znalostí, které si studenti dlouhodoběji zapamatují díky emocionální složce spojené s hraním. Vzdělávací hry můžeme rozdělit na tradiční **vzdělávací hry** staršího data vzniku, které nabízejí zábavnější formu drilování a procvičování poznatků a „**přemýšleč**“ hry (thinking games), oboje určené žákům základních a středních škol. Pokročilejšími hrami jsou **vážné hry** (serious games) pomáhající při výcviku dovedností potřebných pro vykonávání práce, které lze snadno přenést do kontextu reálných aktivit. Zapojením tzv. vážných her do výuky lze rozvíjet tyto dovednosti:

- „*strategické myšlení*“
- *plánování*
- *komunikaci*
- *počítání*
- *vyjednávání*
- *skupinové rozhodování*
- *manipulaci s daty.* ¹²⁶

Zvláštními typy vzdělávacích her jsou **lokativní hry** (locative games), které užívají GPS informace ze satelitů. Tyto hry staví na potenciálu rozšířené reality (augmented reality)¹²⁷ a umožňují hráčům plnit vzdělávací úkoly přímo v prostředí, které tvoří autentický rámec pro osvojení požadovaných dovedností. Na technologiích jsou méně závislé **hry v alternativní realitě** (alternate reality games), jejichž příběh se obvykle točí kolem řešení nějakého rébusu či mystéria, odehrává se v běžném světě, ale přesahuje do kyberprostoru, v němž jsou uloženy klíče k řešení jednotlivých úkolů. V tomto typu her sehrávají svoji roli i skutečné postavy, s nimiž hráči musejí komunikovat, stejně jako komunity, které musejí svoje aktivity často

¹²⁶ KLOPFER, Eric. *Augmented Learning: Research and Design of Mobile Educational Games*. Cambridge : The MIT Press, 2008. ISBN 978-0-262-11315-1. S. 17 – 18.

¹²⁷ Augmentovaná realita je počítačem generovaný obraz „doplňující reálný svět virtuálními (...) objekty, které vypadají, že existují ve stejném prostoru současně s reálným světem.“ AZUMA, Ronald at al. Recent Advances in Augmented Reality. *Computer Graphics and Applications, IEEE*. 2001, Vol. 21, No. 6, s. 34.

koordinovat kvůli splnění kladených požadavků. Mezi současné trendy ve vývoji těchto her patří prolínání více hardwarových platforem, na nichž lze hrát jednu hru, a mixování více herních žánrů v jedné hře dohromady.¹²⁸

Velkou efektivitu má kontextualizace a integrace zpracovávaných informací pomocí úkolů, s nimiž se student může setkávat v běžném životě a v práci. Růst znalostí studenta zapojeného do bezprostřední aplikace nových poznatků je natolik výrazný, že vede pedagogy k využití rozmanitých vzdělávacích forem uplatňujících tento princip ve výuce. Mezi uplatňované metody patří učení orientované na řešení problémů (problem-based learning), kooperativní učení (collaborative learning), aktivní učení (action learning), autentické učení (authentic learning) a situační učení (situated learning). **Učení orientované na řešení problémů** (tzv. problémové učení) je vzdělávací proces, při němž studenti spolupracující ve skupince hledají řešení předloženého problému, s čímž jim napomáhá učitel. Během učení se střídají fáze autoregulačního učení, vzájemné evaluace a reflexe získaných znalostí. Učení orientované na řešení problémů (PBL) „je zaměřené, experimentální učení uspořádané kolem zkoumání, vysvětlení a vyřešení smysluplných problémů.“¹²⁹ **Kooperativní učení** je vzdělávací proces, v němž se jedinci učí díky vzájemné interakci a společné spolupráci, při níž sdílejí znalosti a dovednosti, včetně dovedností sociálních. **Aktivní učení** je vzdělávací proces zaměřený na zkoumání a řešení problémů, s nimiž se studující setkávají v kontextu svých praktických činností. Reginald Revans, ideový otec tohoto typu učení, jej definuje jako „způsob intelektuálního, emocionálního či fyzického rozvoje, který vyžaduje, aby byl jedinec odpovědně angažován v určitých skutečných, komplexních a stresujících problémech za účelem navození zamýšlené změny

¹²⁸ Podle KLOPFER, Eric. *Augmented Learning: Research and Design of Mobile Educational Games*. Cambridge : The MIT Press, 2008. 251 s. ISBN 978-0-262-11315-1. Citace s. 17 – 18.

¹²⁹ „PBL is focused, experiential learning organized around the investigation, explanation, and resolution of meaningful problems.“ HMELO-SILVER, Cindy E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*. 2004, Vol. 16, No. 3, s. 236.

v jeho pozorovatelném chování, která dostatečně zajistí jeho budoucí zlepšování v problémové oblasti.“¹³⁰ Podobně i **autentické učení** je vzdělávacím procesem „situujícím studenty do vzdělávacího kontextu, v němž se setkávají s činnostmi týkajícími se úloh a výzkumů, které odrážejí takové problémy, jimž budou studenti pravděpodobně čelit ve svém skutečném profesionálním životě.“¹³¹ Autentický kontext úkolů podporuje podněty, které pomáhají studentům náležitě strukturovat poznání, propojovat ho s činností a s doménou profesionálů.¹³² **Situační učení** přidává k autentickému kontextu důraz na kulturu, která se rozvíjí v komunitě profesionálů. Učení *je* „zásadně situované“ a činnost je „nedílnou součástí toho, co je naučeno.“ Způsob použití profesních nástrojů „je přímo formován v kontextu činností každé komunity“, tedy v jejím vlastním pohledu na svět, v její kultuře. „Učení je tedy procesem enkulturace.“¹³³ Pro náležité osvojení znalosti je nezbytné minimálně okrajově participovat na aktivitách pracující komunity.¹³⁴ Všechny tyto typy učení nacházejí své odůvodnění v konstruktivistickém konceptu vzdělání, který tvrdí, že k osvojení nových znalostí studenty dochází procesem jejich aktivní konstrukce, do nějž vstupují znalosti stávající, osobní iniciativa a činnosti, ostatní lidé, s nimiž je studující ve spojení, situační kontext a kulturní prostředí. Na konstruktivismus navazuje **konekcionalismus**, který je jeho rozšířením

¹³⁰ „Action Learning is a means of development, intellectual, emotional or physical, that requires its subjects, through responsible involvement in some real, complex and stressful problem, to achieve intended change sufficient to improve his observable behaviour henceforth in the problem field.“ Citace převzata z: Definition of Action Learning. *James Thornton Institute of Leadership and Team Development* [online]. [cit. 2010-09-27]. Dostupný z: http://www.jtiltd.com/al_definitions.htm.

¹³¹ „Authentic learning situates students in learning context where they encounter activities that involve problems and investigations reflective of those they are likely to face in they real world professional context.“ HERRINGTON, Jan et al. *New Technologies, New Pedagogies: Mobile Learning in Higher Education* [online]. Wollongong : University of Wollongong, 2009. [cit. 2010-09-27]. Dostupný z: <http://ro.uow.edu.au/newtech/>. ISBN 978-1-74128-169-9. S. 4.

¹³² BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*. Vol. 18, No. 1, s. 32-42.

¹³³ BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*. Vol. 18, No. 1, s. 32-42.

¹³⁴ HERRINGTON, Jan et al. *New Technologies, New Pedagogies: Mobile Learning in Higher Education* [online]. Wollongong : University of Wollongong, 2009. [cit. 2010-09-27]. Dostupný z: <http://ro.uow.edu.au/newtech/>. ISBN 978-1-74128-169-9. S. 123.

o důraz na tvorbu a hledání souvislostí, aktuálnost poznání a budování sítí formujících učící se komunity.¹³⁵

3.1.3. Změna vysokoškolského vzdělávání v České republice

Proměny charakteru poznání zasahují politiku školství a odrážejí se ve změnách celého školství. Školství prochází řadou reforem, které mají pomoci školám najít znalosti a dovednosti potřebné pro život studujících v nadcházejících letech. Reformy k nám z velké části přicházejí z Evropské unie, jejímž jsme členem od roku 2004. Česká republika se stala součástí evropského vzdělanostního prostoru a podílí se na evropské strategii školství. Poslední vlna změn má svůj původ v Boloňském a Lisabonském procesu. Boloňský proces byl zahájen v roce 1999, kdy byla uzavřena Boloňská deklarace ministry 29 evropských zemí, kteří se v ní usnesli na vytvoření společného a otevřeného prostoru vysokého školství. Od roku 1999 proběhlo dalších šest setkání ministrů¹³⁶, které stanovovali a hodnotili priority pro další postup. Do Boloňského procesu se postupně zapojily další státy, na poslední konferenci v Budapešti a Vídní uskutečněném v březnu 2010 jich bylo již 47. Na této ministerské konferenci byl také vyhlášen Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Lisabonský proces začal v roce 2000 formulováním strategie rozvoje vzdělávání a odborné přípravy v Evropě odpovídající potřebám informační společnosti. Hlavním strategickým cílem se stalo dosažení vysoké konkurenceschopnosti postavené na znalostní

¹³⁵ BRDIČKA, Bořivoj. Konektivismus – teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí. In NEJEZCHLEBOVÁ, Jana (ed.). *Informační gramotnost: Vzdělávání člověka pro 21. století*. 1. vyd. Brno : Moravská zemská knihovna, 2008, s. 19-25.

¹³⁶ Setkání se uskutečnila v Praze (2001), Berlíně (2003), Bergenu (2005), v Londýně (2007), v Leuven a Louvain-la-Neuve (2009) a v Budapešti a Vídní (2010). V rámci každého z nich vzniklo po místě konání pojmenované komuniké, pouze v případě posledního setkání byla zveřejněna deklarace. Na formování a naplnění vize Boloňského procesu se podíleli asociace univerzit, asociace škol vyššího studia, unie studentů, agentury zabezpečující kvalitu, zaměstnavatelé a odborové svazy ve vzdělávání.

ekonomice.¹³⁷ Tyto dva procesy a další, na ně navazující kroky Evropské unie a členských vlád vedly k zásadním změnám celého vzdělávání, včetně tzv. terciárního sektoru.¹³⁸ Změny se projevily strukturováním studia, zavedením kreditního systému ECTS a čitelných diplomů (diploma supplement), zvýšením dostupnosti studia, ale také tlakem na zavádění distančních prvků studia. Většina studijních programů byla rozdělena na tříleté bakalářské studium, dvouleté studium magisterské a tříleté studium doktorandské. Tato modularita studia zajišťuje propustnost mezi studijními programy: studenti mohou pokračovat po ukončení jednoho stupně studia ve studiu vyššího stupně na jiném, jimi zvoleném studijním programu. Vzniká tak příležitost pro interdisciplinární vzdělávání. Kreditový systém a čitelné diplomy jsou nástrojem umožňujícím uznávání studia, jsou základem mobility studentů v evropském vysokoškolském prostoru, umožňují uznávání akademických hodnot a podporují multikulturalitu a rozmanitost příležitostí ke vzdělávání. Dostupnost vzdělávání se projevuje větším počtem na vysoké školy přijímaných studentů a má zajistit překonávání nerovných příležitostí ke vzdělávání a vyšší sociální soudržnost. Přináší však také větší zátěž pro pedagogy a větší nároky na státní financování. Státy se proto začínají více zajímat o efektivitu škol, kontrolují jejich kvalitu a snaží se podporovat formování excelentních škol. Tím se do systému vzdělávání vnáší prvek, který propojuje tradičně autonomní oblast vysokého školství se státní kontrolou a s komerční sférou. Věda a výzkum ztrácí část svojí svobody a jsou nadále korigovány pomocí grantů a grantových agentur. Pro porovnávání kvality mezi

¹³⁷ Strategický cíl se samozřejmě promítá i do vzdělávací politiky ČR. V Bílé knize terciárního vzdělávání je ztráta konkurenceschopnosti ve SWOT analýze stavu českého systému terciárního vzdělávání zařazena mezi hrozby, které mohou mít dopad na konkurenceschopnost ekonomiky. MATĚJŮ, Petr at al. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 76 s. ISBN 978-80-254-4519-8.

¹³⁸ Volně dle SLÁMOVÁ, Hana. *Návrh bakalářského studijního programu pro informační profesionály*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Ústav informačních studií a knihovnictví, 2007. 304 s. Vedoucí disertační práce Doc. PhDr. Rudolf Vlasák. Terciární sektor je označení, které zahrnuje nejen tradiční univerzity a vysoké školy, ale také soukromé vysoké školy, vyšší odborné školy a instituce poskytující vzdělávání celoživotní.

školy jsou najímány agentury, které pomocí benchmarkingu a dalších metod sestavují tabulky pořadí kvalitních škol. V nepřehledné tresti nových, současně však rychle zastarávajících poznatků je těžké určit základní znalosti pro budoucnost nezbytné. Jednou z reakcí na problém proměnlivosti vědění je snaha specifikovat kompetence a dovednosti, které mají široký rámec použití v různých kontextech a přetrvávající či rostoucí důležitost s ohledem na celoživotní schopnost orientovat se a přizpůsobovat se novým podmínkám. Takovými kompetencemi na vysokých školách, které jsou klíčové pro uplatnění na trhu práce v blízké budoucnosti, jsou kompetence ke schopnosti učit se, ke kritickému myšlení, k řešení problémů, týmové spolupráci, kreativě, ke komunikačním dovednostem, toleranci a občanské angažovanosti, stejně jako specifické pracovní dovednosti. Vysokoškolské vzdělávání postavené na osvojování kompetencí otevírá cestu k nabízení certifikátů a snadnější integraci s profesním vzděláváním.¹³⁹ Druhý, méně atomizovaný a tedy systematictější, stejně jako důvěryhodnější přístup, představuje akreditace vzdělávacích programů národními akreditačními komisemi či organizacemi. Akreditované programy pak místo certifikátů poskytují absolventům diplomy odpovídající dosaženému stupni vzdělání a flexibilitu ve volbě předmětů díky systému ECTS kreditů.¹⁴⁰

L. Prudký, P. Pabian a K. Šíma provedli řadu studií, aby prozkoumali stav, v němž se současné vysoké školství nachází.¹⁴¹ Východiskem jim byla teorie M. Trowa o kvalitativních změnách terciárního vzdělávání při jeho masifikaci,

¹³⁹ Pro informační pracovníky a knihovníky vytyčil v Evropské unii systém certifikace kompetencí projekt CERTIDOC Popis kompetencí informačních pracovníků a knihovníků lze nalézt v publikaci *Evropský průvodce kompetencemi v oboru knihovnických a informačních služeb*. Praha : Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2006. 137 s. ISBN 80-85851-17-2. Evropský systém jejich certifikací je popsán v CERTIDoc [online]. European system of certification of information professionals, 2003 [cit. 2010-08-07]. Dostupné z: <<http://www.certidoc.net/index.php>>.

¹⁴⁰ Volně podle AUDUNSON, Ragnar. Editorial : LIS and the Creation of a European Educational space. 2005.

¹⁴¹ Následující část vychází z knihy PRUDKÝ, Libor – PABIAN, Petr – ŠÍMA, Karel. *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*. Praha : Grada, 2010. 159 s. ISBN 879-80-247-3009-7.

primárně pak při nárůstu dostupnosti vzdělání a podílu studujících v dané věkové kategorii. Trow rozlišoval tři vývojové fáze: fázi elitní, v níž je vzdělání dostupné úzkému okruhu privilegovaných lidí a vzdělávací systém je autonomní oblastí řízenou samotnými akademiky, fázi masovou, která nastává ve chvíli, kdy počet studujících z dané věkové kategorie překročí 15 % a fázi univerzální, kdy tento podíl překročí 50 %. Masová fáze je charakterizována přiznáním práva na vzdělání všem a funkcí vysoké školy je připravit studenty na vykonávání širokého spektra různých povolání. Do řízení univerzit začíná mluvit více subjektů jako například zaměstnanecké svazy, vzdělávací instituce se diverzifikují a současně nastává koroze tradičních akademických hodnot vedoucí k hodnotovým a mocenským střetům. Ve fázi univerzální se ze vzdělávání stává nezbytnost, umožňující přizpůsobovat se měnícím podmínkám života a různým pracovním rolím v otevřené společnosti, řízení univerzit se ujímají profesionální manažeři a do záležitostí vzdělávací politiky se zapojuje široká veřejnost. Na základě tohoto dělení zmínění autoři předkládají analýzu současného stavu vysokého školství v ČR, a dochází k následujícím závěrům:

V roce 2007 začalo v ČR vysokou školu studovat 52,3 % studentů z populačního ročníku, čímž náš stát vstoupil v této oblasti do univerzální fáze vzdělávání. Současně je míra zájmu o studium nižší, než nabídka možností vzdělávání. Nejrychleji roste zájem o studium mezi bakalářskými studenty, obzvláště pak mezi studenty nastupujícími do studia distančního či kombinovaného. V jejich případě dokonce zájem převyšuje nabídku ke vzdělávání.¹⁴² Zatímco v počtech studujících již ČR vstoupila do univerzální fáze, v ostatních aspektech se české vysoké školství většinou nachází ve fázi masové, nebo dokonce teprve na přechodu mezi fází elitní a masovou.“ Přístup k terciárnímu vzdělání je vnímán střední a vyšší třídou jako

¹⁴² ibid, s. 136.

povinnost, přetrvávají však institucionální tlaky na konání přijímacích řízení. Vzdělání není státem považováno za právo, což je přístup charakteristický pro elitní fázi vzdělávání. České vysokoškolské školství není také orientováno na rozvoj adaptability celé populace, jeho funkce je připravovat na profesní uplatnění a odpovídá tak fázi masové. S tím souvisí také stavba vysokoškolských kurikul a formy výuky na vysokých školách, které podporují přenos profesních znalostí a dovedností, nevytvářejí však dostatečný prostor pro volbu vlastní vzdělávací dráhy v kurikulu. Z výzkumů také vyplývá, že roste věk, kdy studenti nastupují k vysokoškolskému studiu, většina studentů si navíc při studiu přivydělává. Ve vysokoškolské politice drží rozhodovací pravomoc akademicko-politická elita, na debatách a následných rozhodnutích o vysokoškolském vzdělávání se nepodílí ani široká veřejnost, a výrazněji ani běžná politická reprezentace. V této oblasti je české vysoké školství stále ve fázi elitní. Pod diktátem elitní fáze je i tlak na jednotný akreditační standard pro všechny školy, místo důrazu na přidanou hodnotu ve vzdělávání. Růst počtu studentů ostře kontrastuje s prosazovanou vzdělávací politikou, jejíž reformy neodpovídají potřebám proměny vzdělání v univerzální fázi vzdělávání a přinášejí tak různé konfrontace a problémy. Negativní roli v celém procesu sehrávají hlavně vyučující, "jejich snaha o udržení elitní fáze [představuje] hlavní brzdicí mechanismus v transformaci českého vysokého školství k masovému a univerzálnímu stupni."¹⁴³ jediný stav, jak dosáhnout splnění požadavků většiny vyučujících je snížit počty studentů, což ale současně znamená posílení sociálních nerovností a ustavení intelektuální sféry, která není schopna připravovat na pracovní uplatnění ani na život v měnící se společnosti. K trojfázovému dělení vzdělávání dochází také J. Keller a L. Tvrďý. Podle nich mělo vědění v první fázi charakter posvátna a auru autority, ve fázi druhé plnilo roli výtahu do vyšších společenských vrstev díky zisku kvalitnější práce, v současné fázi, kdy se stává nezbytným, plní

¹⁴³ ibid, s. 147.

pouze jakousi pojistnou roli, která může, ale nemusí, ochraňovat jejich nositele před pádem do nižších společenských tříd. Zatímco Prudký a spol. upozorňují na problém předbíhání počtů studujících a jejich aspirací před standardy kvality, diverzifikací institucí a formami řízení škol, upozorňují Keller a Tvrďý na dvourychlostní společnost, kdy část vysokoškoláků se podílí na redistribuci bohatství a tvoří vysokoškolskou elitu dle ekonomické objednávky – špičkoví specialisté, druhá část vysokoškoláků bojuje o udržení ve střední třídě, podílí se na produkci hmotného a nehmotného bohatství, poskytuje služby a udržuje chod společnosti a odpovídá tak na sociálně politické volání po univerzálním vzdělání.¹⁴⁴ Část z těchto vysokoškoláků klesá na úroveň intelektuálních sezónních námezdních dělníků, které ve Francii označují jako překérní intelektuály a v Číně jako mravenčí národ. Ať se společnost vrátí k modelu elitního vzdělávání nebo k univerzálně dostupnému vzdělání, v obou modelech vystupují do popředí sociální nerovnosti pramenící ze systému vzdělávání.

3.2. Proměny vzdělávání informační vědy a knihovnictví ve světě

3.2.1. Vývoj vzdělávání informačních pracovníků v historickém kontextu

Cílem této kapitoly je poskytnout stručný přehled vývoje vzdělávání v oboru. Historii vzdělávání oboru je možné rozdělit do pěti vývojových fází:

1. Vzdělávání před Deweyem
2. Deweyho období – formalizace a profesionalizace vzdělávání
3. Williamsonovo období – akreditace oboru
4. Všeobecné vzdělávání – období konferencí o vzdělávání v oboru, reakreditace a standardizace
5. Integrovaní období – integrace informační vědy do knihovnictví trvající dodnes

¹⁴⁴ KELLER, Jan – TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha : Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6. S. 148 – 158.

Jednotlivá období se pojí primárně k událostem v USA, jelikož v této zemi se odehrála většina historicky významných mezníků ve vzdělávání oboru.

1. vzdělávání před Deweyem

Ačkoli knihovníci plní svoji zprostředkovatelskou roli již od pradávna, k profesionalizaci zprostředkovatelské profese dochází až v devatenáctém století.

Většina knihovníků tohoto období se rekrutovala z řad učenců a badatelů, kteří měli na starost i knihovnu. Řada významných osobností knihovnictví včetně například Melwila Deweyho, byly v oboru knihovnictví samouky, kteří se učili na základě pokusů a omylů. Další možností vzdělání v oboru bylo zaškolení nováčků, tento typ výuky lze označit za učňovský. Se vznikem velkých knihoven s širokou škálou komplexních činností začíná narůstat potřeba odborně vzdělaného personálu, poprvé se objevují různé formy kurzů a soukromého vyučování.¹⁴⁵ První kurzy knihovnictví se objevují v univerzitním kurikulu na École Nationale de Chartre ve Francii, kde lze v rámci pomocných věd historických získat titul paleografického archiváře. Po roce 1939 mají absolventi těchto kurzů díky směrnicí francouzské národní knihovny výhradní právo pracovat v knihovnách.¹⁴⁶ Formování profese knihovníka v 19. století vrcholí konferencí ve Filadelfii v roce 1876, na níž byla založena první profesní organizace knihovníků na světě – ALA (American Library Association).¹⁴⁷

¹⁴⁵ podle WILSON, Anthony M. – HERMANSON, Robert. Educating and Training Library Practitioners: A Comparative History with Trends and Recommendations. *Library Trends*. 1998, Vol. 46. No. 3, s. 468 – 469.

¹⁴⁶ REGNEALĂ, Mircea. An overview of Contemporary Librarianship Education. *Studii de Biblioteconomie și Știința Informării/Library and Information Science Research*. 2005, No. 9/2006, No. 10, s. 16 – 22.

¹⁴⁷ Dalšími událostmi označujícími rok 1876 za formální datum vzniku profese je vydání prvního čísla časopisu *Library Journal* a knihy *Public Libraries in the United States of America, Their History, Condition, and Management*. Již dříve se však konaly knihovnické konference, na první americké konferenci ve Filadelfii v roce 1853 již měli účastníci dokonce záměr ustavit formální profesní organizaci a zvolili i jejího prvního prezidenta. Nicméně

2. Deweyho období

První knihovnická škola na světě však nebyla založena v USA, jak nepřesně uvádí řada odborných zdrojů, ale v Německu. Univerzitě v Göttingenu v roce 1986 otevřela katedru bibliologie a bibliotekonomie, do jejího čela byl jmenován Karl Dziatzko.¹⁴⁸ O rok později otevírá druhou knihovnickou školu na světě Melvil Dewey na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Na tuto školu se zapsalo 17 žen a tři muži. Zaměření vyučovaného kurikula bylo praktické a upřednostňovány byly úřednické postupy, k přijetí nebylo ani nutné splnit požadavek ukončení studia na střední škole. Kurikulum sklízelo kritiku za anti-intelektuálnost, navíc univerzity nebyly určeny ženám, proto bylo působení Deweyho školy na univerzitě pouze krátké, univerzita byla v následujícím roce přesunuta do New Yorské státní knihovny v Alabany.¹⁴⁹ Třetí nejstarší knihovnická škola byla otevřena v roce 1915 na Punjab univerzitě v Lahore, v Pákistánu americkým knihovníkem Asa Don Dickensonem.¹⁵⁰ V Evropě byly další knihovnické školy otevřeny v roce 1919 na univerzitě v Londýně (první knihovnická škola ve Velké Británii), v roce

během následujícího roku bylo jasné, že ze záměru sešlo, ve chvíli kdy neproběhla další plánovaná konference. Tato událost stejně jako dění ve Francii poukazují na skutečnost, že profese knihovníka se formovala již dříve než v roce 1876. Podle LYNCH, Beverly P. *Library Education: Its Past, Its Present, Its Future. Library trends*. 2008, Vol. 56, No. 4, s. 932.

¹⁴⁸ BUCKLAND, Michael. *Information schools: A Monk, Library Science, and the Information Age* [online]. In: HAUKE, Petra (ed.) *Bibliothekswissenschaft – quo vadis? = Library Science – Quo vadis?* München : K. G. Saur, 2005. Naposledy změněno prosinec 2005. Online verze se lehce liší od verze tištěné. [cit. 2010-08-02]. Dostupný z: <<http://www.sims.berkeley.edu/~buckland/huminfo.pdf>>. S. 6. WEDGEWORTH, Robert (ed.). 3rd ed. *World Encyclopedia of Library and Information Services*. Chicago : American Library Association, 1993. ISBN 0-8389-0609-5. S. 260. CEJPEK, Jiří. *Tři sondy do padesátiletého vývoje studijního oboru „Informační studia a knihovnictví.“ Národní knihovna*. 2000, roč. 11, č. 4, s. 135.

¹⁴⁹ ESTABROOK, Leigh – MONTAGUE, Rae-Anne. *Library and Information Science Education*. In: DRAKE, Miriam A. (ed.) *Encyclopedia of Library and Information Science*. 2. ed. New York : Dekker, 2003. Vol. 3. Str. 1646 – 1652. ISBN: 0-8247-2079-2.

¹⁵⁰ ABDULLAHI, Ismail (ed.). *Global Library and Information Science: A textbook for Students and Educators: With Contributions from Africa, Asia, Australia, New Zealand, Europe, Latin America and the Caribbean, the Middle East, and North America*. München : K. G. Saur, 2009. ISBN 978-3-589-22042-5. S. 208. QARSHI, Afzal Haq. Editorial: *Voyage Through History. Pakistan Journal of Library and Information Science*. 2006, No. 7, s. 1 – 4.

1921 univerzita v Berlíně.¹⁵¹ V tehdejší Československu bylo možné od roku 1920 získat „nádstavbové“ knihovnické vzdělání na státní knihovnické škole a od roku 1927 ve vysokoškolských kurzech vědeckého a administrativního knihovnictví při Filozofické fakultě Univerzity Karlovy pod vedením Z. V. Tobolky. Vysokoškolský obor knihovnictví byl v Československu poprvé otevřen v roce 1945.¹⁵²

3. *Williamsonovo období – akreditace oboru*

Zatímco u nás probíhaly první pokusy o zformování vysokoškolského oboru, v USA vývoj rychle postupoval vpřed. V roce 1915 se začíná o vzdělávání knihovníků zajímat nadace Carnegie Corporation, která financovala stavbu veřejných knihoven. Z jejich peněz jsou podporovány také čtyři vzdělávací programy. Na žádost nadace jsou současně prováděny výzkumné studie, které vrcholí tzv. Williamsonovou zprávou. Poradní výbor nadace oslovil Charlese C. Williamsona, aby provedl ve spolupráci s jejími členy detailní hodnocení kvality knihovnického vzdělání na patnácti profesionálních knihovnických školách. Výsledkem jsou dvě revoluční zprávy zveřejněné v letech 1921 a 1923. Williamson v nich kritizuje kvalitu vzdělávání knihovníků a navrhuje několik doporučení: odlišení úřední a profesionální práce v knihovnách, ukončené bakalářské studium jako vstupní podmínka pro knihovnické studium, vedoucí postavení vysokých škol v oboru, připojení knihovnických škol k institucím garantujícím dosaženou univerzitní hodnost. Zpráva vede k ustavení Výboru pro knihovnické vzdělávání (Board of Education for Librarianship) v roce 1924. Záštitu nad akreditacemi přebírá ALA, která

¹⁵¹ BUCKLAND, Michael. Information schools: A Monk, Library Science, and the Information Age [online]. In: HAUKE, Petra (ed.) *Bibliothekswissenschaft – quo vadis? = Library Science – Quo vadis?* München : K. G. Saur, 2005. Naposledy změněno prosinec 2005. Online verze se lehce liší od verze tištěné. [cit. 2010-08-02]. Dostupný z: <<http://www.sims.berkeley.edu/~buckland/huminfo.pdf>>. S. 7.

¹⁵² CEJPEK, Jiří. Tři sondy do padesátiletého vývoje studijního oboru „Informační studia a knihovnictví.“ *Národní knihovna*. 2000, roč. 11, č. 4, s. 135 – 136.

zveřejňuje standardy knihovnického vzdělávání a začíná od roku 1924 akreditovat knihovnické školy.¹⁵³ Nezávisle na těchto aktivitách vzniká v roce 1915 Asociace amerických knihovnických škol (Association of American Library School), v roce 1983 přejmenovaná na Asociaci pro vzdělávání v knihovní a informační vědě (Association for Library and Information Science Education - ALISE), která slouží jako profesní asociace pro vzdělávání v oboru a dodnes prosazuje excelenci v oboru, podporuje řadu výzkumů a vydává časopis *Journal of Education for Library and Information Science* (JELIS).¹⁵⁴ V americkém knihovnictví se prosazují tři formy studia knihovnictví: čtyřletý bakalářský studijní program, jednoletý bakalářský studijní program pro dostudované bakaláře z oborů nabízených na filozofických fakultách a dvouletý magisterský program. V roce 1926 byla založena Graduate Library School v Chicagu, která přinesla nové podněty do vývoje knihovnického vzdělávání: vzrostl důraz na teoretickou odbornou přípravu před přípravou pracovní, vědci z řady jiných oborů se zapojují do vědeckých výzkumů, poprvé se objevuje v oboru doktorský studijní program.

4. Všeobecné vzdělávání

V Evropě se vzdělávání oboru zaměřuje na knihovědu jako konstitutivní odborný prvek knihovnictví a bibliografii jako doplňkový prvek, které však mají svým charakterem blízko k pomocným vědám historickým a zkoumají vnější stránky knihy, nebo se zaměřuje na dokumentalistiku (zvláště Francie, ale i Španělsko), zabývající se procesem analyticko-syntetického zpracování dokumentů. Ve Spojených státech se obor výrazněji propojuje s dalšími

¹⁵³ WILSON, Anthony M. – HERMANSON, Robert. Educating and Training Library Practitioners: A Comparative History with Trends and Recommendations. *Library Trends*. 1998, Vol. 46. No. 3, s. 470. ESTABROOK, Leigh – MONTAGUE, Rae-Anne. Library and Information Science Education. In DRAKE, Miriam A. (ed.) *Encyclopedia of Library and Information Science*. 2. ed. New York : Dekker, 2003. Vol. 3. ISBN: 0-8247-2079-2. S. 1647.

¹⁵⁴ Anne. Library and Information Science Education. In DRAKE, Miriam A. (ed.) *Encyclopedia of Library and Information Science*. 2. ed. New York : Dekker, 2003. Vol. 3. ISBN: 0-8247-2079-2. S. 1647.

disciplínami, profiluje se výrazněji vědecky a současně je patrnější boj mezi akademickou a zaměstnaneckou orientací. Knihovna je chápána jako sociální jev a proto je v oboru využívána řada metod a poznatků například ze sociologie, psychologie, antropologie apod.¹⁵⁵ Magisterský titul se sestává v USA uznávaným standardem pro vykonávání knihovnické profese. Koná se řada konferencí zaměřených na vzdělávání v oboru a výzkumy zabývající se kurikulem, které vedou k revizi standardů pro akreditaci. Výbor pro knihovnické vzdělávání se v roce 1956 transformuje na Komisi pro akreditaci (Committee on Accreditation – COA), která přebírá zodpovědnost za akreditace knihovnických škol.¹⁵⁶

5. Integrační období

V tomto období vstupuje do oboru jako dědictví po druhé světové válce stále výrazněji výpočetní technologie, která přestává být výlučnou doménou vojenské obrany. Provoz knihoven ovlivňuje nastupující automatizace a vzrůstající potřeby průmyslu a obchodu v oblasti organizace znalostí.¹⁵⁷ Prudký vývoj ve vyhledávání informací, ke kterému dochází díky výzkumům vedeným v informační vědě, vytváří mezi oběma obory pouto, které vede k pevnému spojení obou v jeden celek. Oblast informační práce, kterou je třeba pokrýt, se výrazně rozšiřuje. Integrace informační vědy do knihovnictví mění nároky na výuku oboru, do začátku devadesátých let jsou dvakrát změněny standardy

¹⁵⁵ Srovnej CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace a myšlení: Úvod do informační vědy*. 2. přepracované vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1037-X. S. 158 – 159. CURRÁS, Emilia. *Informační věda: Retrospektivní ohlédnutí*. 1. vyd. Opava : Slezská univerzita, 2006. ISBN 80-7248-384-6.

¹⁵⁶ WILSON, Anthony M. – HERMANSON, Robert. Educating and Training Library Practitioners: A Comparative History with Trends and Recommendations. *Library Trends*. 1998, Vol. 46. No. 3, s. 471 – 472.

¹⁵⁷ ESTABROOK, Leigh – MONTAGUE, Rae-Anne. Library and Information Science Education. In DRAKE, Miriam A. (ed.) *Encyclopedia of Library and Information Science*. 2. ed. New York : Dekker, 2003. Vol. 3. ISBN: 0-8247-2079-2. S. 1647.

akreditace oborů.¹⁵⁸ Školy začínají hromadně měnit svoje názvy, v nichž se objevuje vedle knihovní vědy také věda informační – Library and Information Science a informační věda se stává hlavním tématem knihovnického vzdělávání. Tento trend postupně následovala i řada škol jak v Evropě, tak i v ostatních částech světa.¹⁵⁹ Jak upozorňují Wilson a Hermanson, je tento svazek svojí částí vynucený, jelikož „školy zaměřené na informační vědu se stávaly přímou konkurencí škol knihovnických.“ Navíc někteří ze studentů knihovnictví nechtějí pracovat v knihovnách.¹⁶⁰ Pro posledních třicet let vzdělávání v oboru je příznačný úbytek počtu vysokých škol¹⁶¹ a narůstající krize identity oboru, projevující se snahou některých škol vypouštět termín knihovnictví (knihovní věda) z názvu¹⁶² a získat akreditace pro svoji práci u jiných institucí než ALA (viz kapitolu 3.2.4.).

3.2.2. Vývojové tendence vzdělávání informační vědy

Stejně jako se proměňuje informační věda jako vědecký obor, musí se proměňovat obor studijní. Mění se nejen jeho obsah a učební texty, ale také struktura jeho kurikula, jeho výukové metody, personální zajištění či používané

¹⁵⁸ WILSON, Anthony M. – HERMANSON, Robert. Educating and Training Library Practitioners: A Comparative History with Trends and Recommendations. *Library Trends*. 1998, Vol. 46. No. 3, s. 473.

¹⁵⁹ V Německu se informační věda prosadila až v roce 1990, na Slovensku byl akreditovaný studijní obor informační věda v roce 1994, v České republice díky úsilí R. Vlasáka v roce 1995. Podle CEJPEK, Jiří. Proměny let devadesátých: Knihovnictví na prahu informačního věku – děje, myšlenky a názory. Praha : Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2005. ISBN 80-85851-15-6. S. 38. CEJPEK, Jiří. Saarbrückenský model informační vědy: Informační věda jako studijní obor. In *Acta Bibliothecalia et informatica*, sv. 2. Opava : Filozoficko-přírodovědecká fakulta Slezské univerzity, 1996. S. 52 – 64. ISBN 80-85879-30-1.

¹⁶⁰ WILSON, Anthony M. – HERMANSON, Robert. Educating and Training Library Practitioners: A Comparative History with Trends and Recommendations. *Library Trends*. 1998, Vol. 46. No. 3, s. 473.

¹⁶¹ Mezi lety 1978 – 2001 bylo zavřeno 17 LIS programů, mezi nimi i školu pod Kolumbijskou univerzitou či školu v Chicagu. ESTABROOK, Leigh – MONTAGUE, Rae-Anne. Library and Information Science Education. In DRAKE, Miriam A. (ed.) *Encyclopedia of Library and Information Science*. 2. ed. New York : Dekker, 2003. Vol. 3. ISBN: 0-8247-2079-2. S. 1647. LYNCH, Beverly P. Library Education: Its Past, Its Present, Its Future. *Library trends*. 2008, Vol. 56, No. 4, s. 945.

¹⁶² VLASÁK, Rudolf. Informační sektor, informační profese a informační vzdělání. *Národní knihovna*. 2001, roč. 12, č. 3, s. 162.

vybavení. Mění se samozřejmě i jeho studenti. Změny studijního oboru se následně stávají předmětem zkoumání a formují zpětně vědecký obor, zabývající se oblastí vzdělávání informační vědy (Information Science Education). K průzkumu trendů ve vývoji tohoto vědeckého podoboru informační vědy je rozumné použít metod vlastní disciplíny. V roce 2006 takový průzkum provedli R. Mittal, A. Sharma a G. Singh. Na základě bibliometrické studie odborných článků za roky 1995 – 2004 v databázi LISA určili tyto rysy současného vývoje bádání v oblasti vzdělávání informační vědy:

- v oblasti klesá počet publikovaných článků;
- články píše převážně jeden (72,80 %) či dva (20,69 %) autoři, což ukazuje, že tato oblast nepřitahuje zájem vědeckých týmů;
- časopisy jsou publikovány ve 193 časopisech, z nichž jádro tvoří tři časopisy, v nichž vychází 10 % všech zveřejněných článků (Education for Information, Journal of Education for Library and Information Science, Library Review);
- v oblasti nejvíce publikují USA (26,49 %), Spojeném království (21,64 %), Nizozemí (7,09 %), Německo (4,85 %) a Austrálie (4,85 %)
- distribuce produktivity autorů ani distribuce produktivity časopisů neodpovídají Lotkovu a Bradfordovu zákonu.¹⁶³

Pokud zaměříme naši pozornost na vývojové tendence v samotném vzdělávání oboru, musíme nutně věnovat pozornost kurikulu, jelikož právě v něm se změny projeví, ať už ve formě změny dokumentů vyjadřujících zaměření vzdělávacích institucí, učebních osnov, obsahu výukových zdrojů, metod výuky nebo hodnocení efektů či dosažených výsledků vzdělávání. Pro úspěšný proces akreditace je však nezbytné vytyčit stěžejní vyučovací předměty, v nichž si budoucí absolventi osvojí základní znalosti a dovednosti svojí

¹⁶³ MITTAL, Rekha – SHARMA, Arti – SINGH, Gian. Periodical literature on library and information science education: A bibliometric study. *Annals of Library and Information Studies*. 2006, Vol. 53, No. 4, s. 223 – 229.

profese a na nichž budou moci založit svoji další specializaci. V podmínkách rychlého a dynamického rozvoje informační vědy se tak s rostoucí významností otevírá před odborníky stále se vracející problém vymezení základu kurikula. Tváří v tvář komplexitě různých zaměření a důrazů různých perspektiv začínají někteří odborníci mluvit o krizi ve vzdělávání informačních pracovníků, která je ve skutečnosti krizí profesní identity. Při jejím řešení je třeba spolupráce a pochopení základních koncepcí opírajících se o výzkumy v současnosti realizovaných kurikul.

Příznaky současné krize se táhnou celou poslední vývojovou fází vzdělávání v oboru. Integrace informační vědy a knihovnictví nebyla bezproblémová, jak ukazuje studie L. A. Grotzingera, ovšem pomohla překonat nebezpečí ztenčujícího se přílivu studentů, kteří v rostoucí míře směřovali na školy věnující se počítačové a informační vědě, přizpůsobila také kurikula knihovnických škol nástupu informačních technologií, s nimiž byl v knihovnickém vzdělávání problém. Výuka informační vědy se však ustavila často separovaně od výuky knihovnické, nicméně styčné body byly objeveny v pěti oblastech: v automatizaci knihoven, v ukládání a vyhledávání informací, v systémové analýze, v interaktivních počítačových systémech a v programování.¹⁶⁴ Kurzy spadající do těchto oblastí byly nabízeny jako volitelné. Přibývajícím počtem samostatných škol zaměřených čistě na informační vědu, management zdrojů či management informací však stále ohrožoval budoucnost knihovnického vzdělávání.¹⁶⁵ O osm let později konstatuje G. A. Marco, že zatímco se rozpadlo tradiční kurikulum – mnoho knihovnických škol přestalo učit historii knihy, katalogizaci, klasifikaci a další předměty tradičně přednášené jako povinný základ, nové jednotné kurikulum se neobjevilo. Kurzy ze styčných oblastí se neetablovaly jako kurzy povinné a univerzity je nabízejí dál ve volitelné formě, což nezaručuje, že budou patřit do

¹⁶⁴ GROTZINGER, Laurel A. Curriculum and Teaching Styles: Evolution of Pedagogical Patterns. *Library Trends*. 1986, Vol. 34, No. 3, s. 458 – 459.

¹⁶⁵ *ibid*, s. 461.

základní výbavy absolventa školy. Shoda není ani nad zahrnutím předmětů zabývajících se výpočetní technikou do jádra kurikula. „Nelze nalézt jádro informační vědy, ačkoli fráze „informační věda“ se stala součástí běžného názvosloví.“¹⁶⁶ Tyto příznaky se obracejí v bouři po roce 1995. B. Cronin, profesor Indiana University, zveřejnil článek¹⁶⁷, v němž tvrdí, že „termín knihovní věda je oxymoron“, jelikož organizace informací není vědou, „správný výraz je knihovnictví.“ Současně dodává, že existují akademické důvody pro „eliminaci knihovnických programů z výzkumných univerzit a jejich umístění v profesních vzdělávacích institucích.“ Rozdílné interpretace kurikula, stejně jako hodnoty vyjadřované ve skrytém kurikulu ukazují na rozdílné jádro informační vědy (I-svět) a knihovnictví (tzv. L-svět).¹⁶⁸ „Ve věku virtuálních knihoven a digitálního společenství nemůže profesní ocas vrtětí oborovým psem.“ Je potřeba buď provést rozvod mezi oběma světy, nebo přehodnotit obsah toho, co je učeno v rámci knihovnictví. Cronin volá po holistickém a interdisciplinárním přístupu k výuce informačních specialistů, který jediný může vést k intelektuální integraci. Jeho kořeny vidí v akademickém programu informatiky (informatics), který v Severní Americe dostává teprve svůj význam.¹⁶⁹ Podle zápisu Národní vědecké nadace z roku 1993, na niž se Cronin odvolává, odpovídá jádro tohoto programu v základních rysech tomu, co se již učí v kurikulech oboru.¹⁷⁰ Budoucí interdisciplinární spolupráce by měla vznikat mezi informační vědou a kognitivní psychologií,

¹⁶⁶ MARCO, Guy A. The Demise of the American Core Curriculum. *Libri*. 1994, Vol. 44, No. 3, s. 175 – 189.

¹⁶⁷ CRONIN, Blaise. Cutting the Gordian Knot. *Information Processing & Management*. 1995, Vol. 31, No. 6, s. 897 – 902.

¹⁶⁸ Na zásadní, až paradigmatické rozdíly poukázal MIKSA, Francis L. Library and information science: two paradigms. In: VAKKARI, Pertti – CRONIN, Blaise (Eds.). *Conceptions of library and information science. Historical, empirical and theoretical perspectives*. London : Taylor Graham, 1992. ISBN 0-947568-52-2. S. 229 – 252.

¹⁶⁹ V Evropě je takto pojmenován obor, který se označuje v USA jako počítačová věda. Svým obsahem se od sebe oba významy v USA liší.

¹⁷⁰ Cronin ze zápisu vybírá jako příklad oblasti jako ukládání a vyhledávání informací, interakce člověk – počítač, data management, znalostní inženýrství, počítačové systémy, telekomunikace a networking. CRONIN, Blaise. Cutting the Gordian Knot. *Information Processing & Management*. 1995, Vol. 31, No. 6, s. 898.

počítačovou vědou, komunikačními technologiemi či kulturní antropologií. Cronin se svým názorem nezůstal osamocen. Na každoročním obchodním setkání ALISE v roce 1998 odhlasovali členové asociace vypuštění slova knihovna z poslání asociace¹⁷¹, mění i názvy svých studijních programů.¹⁷² Reakce na sebe nenechala dlouho čekat: J. N. Berry III., editor časopisu *Library Journal* obvinil členy asociace z úmyslu oddělit vzdělání a výchovu k hodnotám profese od instituce, kde její absolventi vykonávají svoji práci a naplňují osvojené hodnoty.¹⁷³ Ovšem k podobným závěrům jako Cronin, ovšem z jiných perspektiv, dochází i N. A. Van House a S. A. Sutton.¹⁷⁴ Ve své studii se zaměřují na změny společnosti zapříčiněné technologiemi, jako jsou počítače a telekomunikace a na jejich dopad na obor. Vznik nových informačních funkcí a rostoucí strategický význam informace pro ekonomii mění ekologii informačního prostředí. „Ptolemaiovský informační vesmír s knihovnou ve svém středu se mění na dynamický, Kopernikovský vesmír ve středu s informací a s knihovnami hrajícími významnou, ne však nezbytně centrální roli.“¹⁷⁵ Autoři rozumí v ekologické perspektivě profesi jako druhu, který si musí zasloužit své přežití a přirovnávají ho k pandě, která je ve své tradiční, ale úzké specializaci na ekologickou niku odsouzena k vyhynutí. Vysoce turbulentní prostředí s rostoucí konkurencí v podobě ostatních oborů, které mají zájem podílet se na činnostech spojených s informační prací, si vyžaduje změnu strategie přežití. Uprostřed expandujícího informačního trhu, v němž tvoří knihovny nepatrnou část informačního průmyslu a pracovní síly, s

¹⁷¹ LIFER, Evan St. – ROGERS, Michael. ALISE. Cutting “L” Word from Mission. *Library Journal*. 1998. Vol. 123, No. 3, s. 97.

¹⁷² KRISTL, Carol. UCLA Library School Drops the “L” Word. *American Libraries*. 1999, Vol. 30, No. 6, s. 34 – 36. Jako první změnila své jméno na School of Information v roce 1996 Michiganská univerzita.

¹⁷³ BERRY III, John N. We Must Have *Library Education*. *Library Journal*. 1998, Vol. 123, No. 3, s. 82.

¹⁷⁴ Van HOUSE, Nancy A. – SUTTON, Stuart A. The Panda Syndrome: An Ecology of LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*. 1999, Vol. 37, No. 2, s. 131 – 147.

¹⁷⁵ Citace je autory parafrázovaná dle L. S. Estabrook. Van HOUSE, Nancy A. – SUTTON, Stuart A. The Panda Syndrome: An Ecology of LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*. 1999, Vol. 37, No. 2, s. 132.

ubývajícími pracovními místy v knihovnách a s rostoucím množstvím interdisciplinárních problémů musí být obor schopný dynamické adaptace. House a Sutton doporučují, aby obor reagoval na nastalou situaci adaptivní radiací – rozšířením do nových oblastí s působností různých institucí, kde může využít svoje znalosti a dovednosti (např. informační management) a speciací – diferenciací mezi studenty i programy, jejichž výsledkem je vznik nových specializací, které mohou vyústit v divergenci, tedy v odklon od tradiční akreditace. Dále doporučují hybridizaci oboru – přejmutí rysů jiných úspěšných oborů díky interdisciplinaritě a zvýšení velikosti programů, které umožní experimentování a růst diverzity.¹⁷⁶ J. N. Berry vyjádřil zklamání nad odmítnutím děkanů nejprestižnějších univerzit uznat existenci krize.¹⁷⁷ Současně vyjádřil podporu M. Gormanovi, bývalému prezidentu ALA, který v několika bodech jasně popsal rysy současné krize:

- Ačkoli jsou pro knihovnickou práci okrajovou záležitostí, vytlačila hostující informační studia knihovnictví ze škol a přesměrovala výzkumy v oboru na témata s malou relevancí pro knihovní praxi, zaměření na knihovny nahradilo zaměření na komunikační technologie. Studenti jsou vzděláváni pro uplatnění v jiných oblastech, než jsou knihovny.
- Oboru hrozí prohlubování genderové propasti, protože v informační vědě se uplatňují více muži než ženy, které se orientují spíše na knihovnictví a budou proto pravděpodobně nahrazeny druhým pohlavím.
- Akreditace ALA uděluje oprávnění vzdělávat v oboru na základě jasného vymezení vizí a poslání škol, ne na základě adekvátního jádra kurikula. Akreditovaná kurikula neodpovídají potřebám knihovnické

¹⁷⁶ Van HOUSE, Nancy A. – SUTTON, Stuart A. The Panda Syndrome: An Ecology of LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*. 1999, Vol. 37, No. 2, s. 131 – 147.

¹⁷⁷ BERRY III, John N. Don't Dis the LIS "Crisis": Gorman is right to focus his ALA term on library education. *Library Journal*. 2004, Vol. 129, No. 16, s. 10.

praxe a zaměstnavatelé nemají jistotu, co držitel titulu z oboru vlastně umí.¹⁷⁸

Gormanovy námitky vyvrátil A. Dillon a A. Norris.¹⁷⁹ Parasitní vztah mezi informačními studií a knihovnictvím odmítají s poukazem na posun v knihovnické práci využívající hojně technologie jako nástroj pro zprostředkování kulturního obsahu. Důraz na využití komunikačních technologií je důsledkem změny chování a preferencí uživatelů, ne učitelů knihovnických škol. Průzkum databází odborných článků a dizertací také jasně ukázal, že vyučující stejně jako doktorští studenti publikují výsledky výzkumů v oblastech zaměřených na knihovny. Statistický průzkum dat vede k odmítnutí i další Gormanovy námitky ohledně rostoucí gender propasti. Od roku 1980, kdy na knihovnických školách přednášelo 60 % mužů a 40 % žen, se situace značně změnila a v současnosti (2002) zde učí 49,2 % mužů a 50,8 % žen.¹⁸⁰ Problém s rozpadem jádrového kurikula, jak jsme již naznačili v počátku této kapitoly, je také staršího data. Navíc výzkum kurikula provedený K. Markey na základě informací dostupných na webových stránkách škol, které jsou členy ALISE a mají program akreditována od ALA (celkem 56 škol), identifikoval pět oblastí tvořících jádro studijního oboru: jde o oblast **organizace informací** (kurzy katalogizování, klasifikace, indexace, referování apod.), **základů** (úvod do studia), **referenční zdroje a služby, management, informační technologie** (automatizace knihoven, technické služby, management databází, design systémů, obecný výzkum informačních technologií) nebo **výzkumné**

¹⁷⁸ GORMAN, Michael. Whither library education? *New Library World*. 2004, Vol. 15, No. 9 – 10, s. 376 – 380.

¹⁷⁹ DILLON, Andrew – NORRIS, April. Crying Wolf: An Examination and Reconsideration of the Perception of Crisis in LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2005, Vol. 46, No. 4, s. 280 – 298.

¹⁸⁰ V reakci na zmíněný článek zpochybnila Ch. Pawley, že by předložená statistická čísla vypovídala o genderové rovnosti na univerzitách. Upozornila, že prestižnější pozice (pozice s vědeckou specializací na výuku předmětů z informační vědy), stejně jako říditské funkce, zastávají na knihovnických školách většinou muži. Tomuto stavu odpovídá i výše platu, která byla v roce 2004 u žen prokazatelně nižší. PAWLEY, Christine. Gorman's Gauntlet: Gender and Crying Wolf. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2005, Vol. 46, No. 4, s. 304 – 311.

metodologie a evaluace. V řadě kurikul jsou také často zastoupeny kurzy budování knihovního fondu, potřeby a chování uživatelů a vyhledávání informací.¹⁸¹ Výsledkem studie Dillona a Norris je opětovné odmítnutí existence krize a konstatování, že obor se rozvíjí a vzkvétá. Důvod pocitu krize je dle autorů nepochopení nově se nabízejících příležitostí, nízká sebedůvěra a malý důraz na kvalitu přijímaných magisterských studentů (nízké přijímací požadavky), nových vyučujících (prokázání kvality publikování na základě bibliometrie) a kurzů (nabídka kurzů zajímavých i neoborové studenty).¹⁸²

V rozmezí posledních jedenácti let byly také provedeny dvě nejrozsáhlejší studie trendů v oboru od dob Williamsonovy zprávy. Jedna z nich s názvem KALIPER projekt byla pod záštitou nadace W. K. Kellogg uskutečněna v letech 1998 – 2000 v USA. Druhá studie, prováděná v Evropě, je výsledkem projektu Evropské kurikulum knihovní a informační vědy, který se uskutečnil v roce 2005. Projekt i studie byly sponzorovány nadací SOKRATES a podporovány sdružením EUCLID.

Projekt KALIPER (The **K**ellogg-**AL**ISE Information **P**rofessions and **E**ducation **R**enewal Project) navázal na projekt HRISM (Human Resources for Information Systems Management) z roku 1990, také sponzorovaný Kellogg nadací. Cílem HRISM projektu byla podpora inovací ve vzdělávání. Inovace se snažily o „vývoj širšího rámce pro výzkum informačních problémů, zvýšení interdisciplinarity a zlepšení informačně technologické infrastruktury, efektivní využití technologií podporujících kurikula, o vznik inovací kurikul, o zefektivnění výkonu distančního vzdělávání, větší flexibilitu dodávaných

¹⁸¹ MARKEY, Karen. Current Educational Trends in the Information and Library Science Curriculum. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2004, Vol. 45, No. 4, s. 317 – 339.

¹⁸² DILLON, Andrew – NORRIS, April. Crying Wolf: An Examination and Reconsideration of the Perception of Crisis in LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2005, Vol. 46, No. 4, s. 280 – 298.

programů a vznik kurikula více orientovaného na uživatele.¹⁸³ V rámci projektu HRISM byly provedeny experimenty na pěti univerzitách: na Drexelově univerzitě vzniklo studium softwarového inženýrství s orientací na informační technologie¹⁸⁴, na univerzitě v Illinois došlo k rozvoji programu distančního vzdělávání a k revizi jádrového kurikula, na Floridské státní univerzitě vzniklo bakalářské studium informačních technologií a síťového managementu¹⁸⁵ a centrum pro analýzu použitelnosti, na Michiganské univerzitě vznikly specializace v magisterském studiu zahrnující mimo knihovnictví i management informačních systémů, interakci člověk – počítač, správu záznamů a archivů a architekturu systémů budoucnosti.¹⁸⁶ Poslední zapojenou univerzitou byla univerzita v Marylandu. Následující projekt KALIPER analyzoval trendy ve vzdělávání oboru na téměř polovině vysokých škol v Severní Americe (USA i Kanada). Skupina dvaceti vědců pod vedením K. Pettigrew provedla výzkum využívající kombinaci široké škály metod od rozhovorů s děkany škol přes případové studie, průzkumy a analýzy. Výsledkem bylo identifikování šesti základních trendů¹⁸⁷:

¹⁸³ KALIPER Advisory Committee. *Educating Library and Information Science Professionals for a New Century: The KALIPER Report* [online]. Executive Summary. July 2000 [cit. 2010-06-14]. Dostupný z: <<http://durrance.people.si.umich.edu/TextDocs/KaliperFinalR.pdf>>.

¹⁸⁴ CHILDERS, Thomas A. Adventures with the "L" Word: The Drexel Chronicle. *Library Journal*. 1998, Vol. 123, No. 3, s. 112 – 113.

¹⁸⁵ DURRANCE, Joan. C. Competition or Convergence? Library and Information Science Education at a Critical Crossroad. *Advances in Librarianship*. 2004, Vol. 28. S. 175.

¹⁸⁶ MARCUM, Deanna B. Transforming the Curriculum; Transforming the Profession. *American Libraries*, 1997, Vol. 27, No. 1, s. 35.

¹⁸⁷ PETTIGREW, Karen E. – DURRANCE, Joan C. KALIPER: Introduction and Overview of Results. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2001, Vol. 42, No. 3, s. 170 – 180. DURRANCE, Joan. C. Competition or Convergence? Library and Information Science Education at a Critical Crossroad. *Advances in Librarianship*. 2004, Vol. 28, s. 171 – 198. KALIPER Advisory Committee. *Educating Library and Information Science Professionals for a New Century: The KALIPER Report* [online]. Executive Summary. July 2000 [cit. 2010-06-14]. Dostupný z: <<http://durrance.people.si.umich.edu/TextDocs/KaliperFinalR.pdf>>. ROEGGE, Kathy. Trends in Library and Information Science Education Programs. *Metropolitan Library System* [online]. 2009, Vol. 3, No. 11 [cit. 2010-06-14]. Dostupný z: <http://www.mls.lib.il.us/enounce/2009/03_11/trends.asp>. TENOPIR, Carol. Educating Tomorrow's Information Professionals Today. *Searcher* [online]. 2002, Vol. 10, No. 7 [cit. 2010-06-14]. Dostupný z: <<http://www.infotoday.com/searcher/jul02/tenopir.htm>>.

- **širší informační prostředí a informační problémy** – vedle tradiční role knihoven sílí zaměření na digitální informaci, sociální a kognitivní aspekty informačních systémů, informační chování a vyhledávací strategie či způsoby použití informací. Školy vstupují na nové trhy, často využívají public relations, zvyšuje se počet zapsaných studentů. K roku 2004 třetina programů vypustila ze svého názvu slovo knihovna vážící vzdělávací program k instituci;
- **multidisciplinární, na uživatele orientovaná kurikula** – na obory nastupují vyučující s expertízou z jiných oborů (počítačová věda, medicína, psychologie, obchod apod.), rozrůstá se počet specializací v oboru;
- **pronikání ICT do kurikula, růst investic do nejmodernějšího vybavení a výzkumných laboratoří** – zaměření na všechny aspekty digitalizace a digitálních entit mění zaměření výuky;
- **strukturování specializací** - nabízené vzdělávání je všeobecnější, umožňuje absolventům uplatnění v širokém spektru informačních prostředí. Současně si studenti mohou volit z široké nabídky různých, často nových specializací, na které se zaměří (populární je specializace na medicínskou informatiku);
- **flexibilní formy studijních programů** – v nabídce kurzů si studenti stále častěji mohou sami vybírat délku kurzu, den a hodinu konání kurzu, prezenční nebo distanční formu kurzu. Roste spolupráce mezi univerzitami, díky které mají studenti možnost absolvovat kurzy z jiných univerzit. V roce 2004 poskytovala více jak polovina akreditovaných knihovnických programů možnost získání titulu v technologiemi zprostředkovaném distančním studiu;
- **rozšiřování studijních programů** – roste počet studentů, vzdělávací programy se rozšiřují o další vzdělávací stupně (nově akreditované

bakalářské, magisterské i doktorské stupně). Přibývá inovativních bakalářských programů.

Díky tomuto vývoji vzniká řada multioborových výzkumných týmů. Formují se také nové fakulty informatiky (Schools of Informatics), na nichž jsou oddělení počítačové vědy (Departments of Computer Science), knihovní a informační vědy a odděleními dalších oborů, které spojuje zájem o aplikaci informačních technologií.¹⁸⁸ Školy v USA a Kanadě, které rozšiřují oblast svých zájmů tímto směrem, se pak přidávají ke komunitě nebo k hnutí tzv. **I-škol**¹⁸⁹ (komunitu I-škol tvoří instituce, které se etablovaly z původních škol informačně-knihovnických, ale vypustily knihovnictví ze svého názvu a zaměřily svoji “kvalifikaci na všechny formy informací potřebných k rozvoji vědy, obchodu, vzdělání a kultury.”¹⁹⁰ Širší hnutí I-škol zahrnuje školy zaměřující svůj zájem na “společenské aspekty informačních technologií”¹⁹¹). Mimo zaměření na formující se obor informatiky se jako důležité zaměření oborů jeví znalostní management, informační architektura a digitální knihovny. Nejvýraznější vlivy z okolních disciplín mají v současnosti počítačová věda, informační technologie, a informační systémy.¹⁹² Mezi metody, které jsou využívány ve výuce, patří případové studie, hraní rolí, projektová výuka¹⁹³,

¹⁸⁸ Vzniká řada specializovaných oborů jako např. sociální informatika, komunitní informatika, kognitivní informatika, lékařská informatika, zdravotnická informatika, ošetrovatelská informatika, organizační informatika, vzdělávací informatika, obchodní informatika atd.

¹⁸⁹ Tento trend je první v pořadí, na který upozorňuje největší americký výzkum vzdělávání informačních profesionálů, projekt KALIPER z roku 2000. Viz. KALIPER Advisory Committee – ALISE. *Educating Library and Information Science Professionals for a New Century: The KALIPER Report*. [online].

¹⁹⁰ The iSchools Caucus [online]. Zvýraznění provedl diplomant.

¹⁹¹ DURRANCE, Joan. C. Competition or Convergence? Library and Information Science Education at a Critical Crossroad. 2004. Str. 295.

¹⁹² MEZICK, Elizabeth M. – KOENIG, Michael E. D. Education for Information science. In CRONIN, Blaise (ed.). *Annual Review of Information Science and Technology*. Medford : Information Today, 2008. Vol. 42, No. 1, s. 593 – 624. ISBN 987-1-57387-308-6.

¹⁹³ GROTZINGER, Laurel A. Curriculum and Teaching Styles: Evolution of Pedagogical Patterns. *Library Trends*. 1986, Vol. 34, No. 3, s. 463.

výuka zaměřená na řešení problémů, využívají se také laboratoře s technologickým vybavením.

Situace v Evropě je od té v Severní Americe značně odlišná. Velké množství národních států s vlastními jazyky a tradicemi představuje bohatý rezervoár různých přístupů a perspektiv k informačně knihovnickému vzdělávání. Školy jsou regulovány a financovány vládami, v mnoha zemích není vysokoškolské vzdělání zpoplatněné a školy jsou vázány v širších univerzitních strukturách, což omezuje jejich autonomní rozhodování o obsahu a struktuře kurzů. Jednotlivé školy mají také různé požadavky na studenty, odlišné cíle a filosofii.¹⁹⁴ Odlišnosti jsou ještě výraznější díky dřívějšímu rozdělení Evropy na Evropu východní a západní, které vyvíjely na sobě nezávislé výzkumné i vzdělávací tradice s odlišnou nomenklaturou. Navíc v Evropě neexistuje žádný „pan-evropský“ orgán či asociace, které by zajistili jednotný rámec akreditací opravňujících univerzity vyučovat informační vědu a knihovnictví.¹⁹⁵ Tato diverzita neznamena jen pozitivní východisko pro zajištění přežití oboru, jak by mohla naznačovat ekologická perspektiva profesní evoluce. Je spíš zdrojem řady zmatků a chaosu, stejně jako brzdou spolupráce mezi zeměmi a tedy i rychlejšího pokroku. V takovém stavu zastihl oborové vzdělávání boloňský proces. Spolupráce na naplnění jeho principů se okamžitě stala pojícím vláknem mezi Evropskými zeměmi.¹⁹⁶ V roce 1991 vzniklo Evropské sdružení pro knihovnické a informační vzdělávání a výzkum – EUCLID (The European Association for Library and Information Education and Research), jehož cílem je podporovat spolupráci mezi knihovnickými školami a pedagogy. Již krátce po spuštění Boloňského procesu začal EUCLID

¹⁹⁴ LØRRING, Leif. Content, Reflections and Curricular Questions. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*. 2007, Vol. 33, No. 2, s. 16 – 20.

¹⁹⁵ AUDUNSON, Ragnar. Library and Information Science Education – Discipline Profession, Vocation? *Journal of Education for Library and Information Science*. 2007, Vol. 48, No. 2, s. 94 – 107.

¹⁹⁶ KAJBERG, Leif. The European LIS Curriculum Project: An Overview. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2007, Vol. 48, No. 2, s. 68 – 81.

podporovat diskuzi o implementaci principů Boloňské deklarace do vzdělávání informační vědy a knihovnictví, o srovnatelnosti a ekvivalenci kvalifikací získávaných na knihovnických školách, a o spolupráci mezi nimi. V roce 2002 proběhl v Parmě mezinárodní seminář o “Internacionalizaci v informačních studiích a knihovnictví”¹⁹⁷, a ještě téhož roku i EUCLID konference “Restrukturalizace a adaptace evropského vzdělávání v informační vědě a knihovnictví podle evropských standardů”¹⁹⁸ v Thessaloniki. Ne této konferenci vzniká idea společného kurikula evropských knihovnických škol, která je dále rozvedena během setkání “Neustálá adaptace – změna managementu škol Informačních studií a knihovnictví”¹⁹⁹, uskutečněného ve spolupráci EUCLIDu a ALISE během roku 2003 v Postdami.²⁰⁰ Všechna tato jednání završuje projekt Evropské kurikulum knihovní a informační vědy, jehož cílem není vytvořit uniformní kurikulum závazné pro všechny univerzitní školy v Evropě, ale zajistit transparentnost vzdělávacích programů za účelem budování mezinárodní sítě mezi vzdělávacími institucemi a zvýšení mobility učitelů a studentů.²⁰¹ První fáze projektu začala již v roce 2004, kdy proběhlo dvanáct předběžných seminářů využívajících groupware SiteScape, každý z nich byl zaměřený na jedno téma kurikula. Na každém semináři participovali čtyři experti na danou oblast, vybraní na základě kritéria akademické excelence a rovnoměrného geografického a věkového rozložení. Do procesu byli postupně zapojeni i další odborníci z celé Evropy (až 20 v jedné skupině), kteří komunikovali na virtuálních komunikačních sítích a pracovali společně na virtuálních workshopech. Jako výstup předložila každá diskusní skupina

¹⁹⁷ Org. Internationalization in Library and Information Studies

¹⁹⁸ Org. Restructuring and Adapting LIS Education to European Standards

¹⁹⁹ Org. Coping with Continual Change – Change Management in School of Library and Information Science

²⁰⁰ Jako klíčový řečník zde proslovil již zmiňovaný kritický příspěvek M. Gorman. Jeho příspěvek, který vyšel ve sborníku z konference, byl o rok později přetištěn i v časopise *New Library World*. GORMAN, Michael. Whither library education? *New Library World*. 2004, Vol. 15, No. 9 – 10, s. 376 – 380.

²⁰¹ KAJBERG, Leif. Developing an E-book as an Integrated Process among 100 Academic Colleagues. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*. 2007, Vol. 33, No. 2, s. 9 – 15.

závěrečnou zprávu. Celé pracovní úsilí vyústilo v dvoudenní seminář v Kodani, na němž se sešlo padesát vědců, kteří uspořádali další workshop.²⁰² Do projektu se zapojilo přes 150 odborníků a společně zpracovali elektronickou publikaci s názvem *Reflexe evropského kurikula – informačně-vědné a knihovnické vzdělání*.²⁰³ Kniha se věnuje celkem dvanácti aktuálním tématům, reflektovanými kurikuly evropských škol, každé z nich charakterizuje a uvádí kontext, v němž je daná oblast v evropském prostoru specifická. Celá studie je uzavřena třináctou kapitolou, která prezentuje výsledky průzkumu provedeného mezi evropskými školami. Tématy, jimž se studie věnuje, jsou: 1. Kurikulum informačně-knihovnických škol z všeobecné perspektivy; 2. Kulturní dědictví a jeho digitalizace; 3. Informační gramotnost a učení; 4. Vyhledávání a získávání informací; 5. Informační společnost a bariéry ve svobodném přístupu k informacím; 6. Znalostí management; 7. Organizace znalostí; 8. Knihovny v multikulturní informační společnosti; 9. Informace a knihovny v historické perspektivě; 10. Zprostředkování kultury v evropském kontextu; 11. Praxe a teorie: oblast uplatnění jako součást kurikula; 12. Management knihoven. Ze studie vyplývá několik významných závěrů:

- **problém s terminologií** – pro obor je příznačná nejednoznačná terminologie a vágní definice, stejně jako odlišné chápání významu hlavních konceptů
- **synergie s jinými obory** – obor konverguje s disciplínami věnujícími se paměťovým institucím (archivnictví, muzejní věda).

²⁰² LØRRING, Leif. Content, Reflections and Curricular Questions. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*. 2007, Vol. 33, No. 2, s. 16 – 20. VIRKUS, Sirje. *Collaboration in LIS Education in Europe: Challenges and Opportunities*. World Library and Information Congress: 73rd IFLA General Conference and Council [online]. Durban, South Africa, 2007 [cit. 2010-07-06]. Dostupné z:

<<http://archive.ifla.org/IV/ifla73/papers/134-Virkus-en.pdf>>.

²⁰³ KAJBERG, Leif – LØRRING, Leif (eds.). *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education*. Copenhagen : The Royal School of Library and Information Science, 2005. 241 s. ISBN 87-7415-292-0.

- **globálnost studijních osnov** – skladba předmětů evropských kurikul se sbližuje se zahraničními kurikuly, lze mluvit o vzniku “internacionálního kurikula“
- **lokálnost obsahu** – učitelé nejsou zvyklí přednášet s ohledem na evropský kontext, vliv národního a regionálního prostředí vzdělávacích institucí určuje, co je studentům přednášeno
- **nová integrální část studijních programů** - významné postavení v oboru zaujímá zaměření na znalostní a informační management²⁰⁴

Mezi zásadní výsledky výzkumu v knihovnických školách patří:

- typická délka praxe na školách je 1 – 6 měsíců
- jádro kurikula aktuálně tvoří vyhledávání informací, management knihoven, znalostní management a organizace znalostí.
- výuka oboru je realizována v 35 % na filosofických a humanitních fakultách, v 15 % na fakultách sociálních studií, v 13 % na fakultách mediálních a komunikačních studií, v 9 % na ekonomických fakultách, ve 4 % na fakultách informatiky. 24 % škol je zařazeno pod jinou fakultu.
- počet studentů zapsaných ke studiu se nejčastěji pohybuje mezi 51 -100 studenty, počet vyučujících s plným úvazkem mezi 11 – 20. 27 % škol zaměstnává na plný úvazek méně jako 10 učitelů. Tento výsledek je znepokojivý, jelikož malému počtu vyučujících zbývá při širokém pracovním nasazení ve výuce nedostatek času pro jiné aktivity (např. výzkum).²⁰⁵

Jak upozorňuje R. Audunson, pozornosti by neměla uniknout také skutečnost, že na řadě škol v Evropě, zvláště v bývalém východním bloku a ve Skandinávii

²⁰⁴ KAJBERG, Leif. The European LIS Curriculum Project: An Overview. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2007, Vol. 48, No. 2, s. 68 – 81.

²⁰⁵ Podle KAJBERG, Leif – LØRRING, Leif (eds.). *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education*. Copenhagen : The Royal School of Library and Information Science, 2005. ISBN 87-7415-292-0. S. 233 – 239.

přetrvává tradice výuky knihovnědy a důraz na znalost literatury.²⁰⁶ Krize profesní identity není v Evropě tolik rozšířená, jako v Severní Americe. Přesto lze pozorovat, že i v Evropě jsou školy, které vypouštějí “slovo L” ze svého názvu. Mezi tzv. i-školy se v Evropě přihlásili univerzity v Dublinu, Sheffieldu a Londýně ze Spojeného království, Berlínská univerzita v Německu a Kodaňská univerzita v Dánsku. Knihovnictví ze svého názvu však odstranily pouze univerzity v Sheffieldu a Londýně.

Pokud chceme zhodnotit stav univerzitního vzdělávání v oboru informační studia a knihovnictví v České republice, rychle zjistíme, že k problematice je dostupných velmi málo zdrojů. Vychází sice řada příspěvků věnujících se celoživotnímu vzdělávání knihovníků, to však není v České republice realizováno jako studium vedoucí k zisku titulu. Lze také nalézt několik článků dokumentujících vznik nových škol (většinou vyšších odborných), tyto příspěvky jsou však spíše informativního charakteru. Problematikou univerzitního vzdělávání se zabývali odborníci v několika příspěvcích na konferenci Knihovny současnosti v letech 2005²⁰⁷, 2007²⁰⁸ a 2010²⁰⁹, žádný z těchto příspěvků však není průzkumem aktuálního stavu, ale spíše shrnutím všeobecné či oborové situace. Specifickými příspěvky jsou zápisy z Učených hádání, konajících se každoročně na některé z univerzit. Tyto příspěvky jsou

²⁰⁶ AUDUNSON, Ragnar. Editorial: LIS and the Creation of a European Educational space. *Journal of Librarianship and Information Science*. 2005, Vol. 37, No. 4, s. 171 – 174.

²⁰⁷ CEJPEK, Jiří. Kam spěje univerzitní vzdělávání v oboru informační studia a knihovnictví. In KUBÍČEK, Jaromír (ed.). *Knihovny Současnosti 2005*. 1. vyd. Brno : Sdružení knihoven ČR, 2005. 323 s. ISBN 80-86249-33-6. S. 9 – 17. PAPÍK, Richard. Jak trendy informačního a knihovnického vzdělávání ovlivňují trendy informační profese (úvahy a představy). In KUBÍČEK, Jaromír (ed.). *Knihovny Současnosti 2005*. 1. vyd. Brno : Sdružení knihoven ČR, 2005. 323 s. ISBN 80-86249-33-6. S. 75 – 81.

²⁰⁸ HOUŠKOVÁ, Zlata – PAPÍK, Richard. Trendy rozvoje oborového vzdělávání. In KUBÍČEK, Jaromír at al. (eds.). *Knihovny Současnosti 2007*. Brno : Sdružení knihoven ČR, 2007. ISBN 978-80-86249-41-7. S. 500 – 512.

²⁰⁹ PLANKOVÁ, Jindra. Kompetence pro život v 21. století: vzdělávání informačních profesionálů. In SVOBODOVÁ, Eva (ed.) *Knihovny současnosti 2010*. 1. vyd. Ostrava : Sdružení knihoven ČR, 2010. ISBN 978-80-86249-59-9. S. 174 – 188. ŠKYŘÍK, Petr. Filament knihovny jako součást multifilu v kurikulu ISK Brno. SVOBODOVÁ, Eva (ed.) *Knihovny současnosti 2010*. 1. vyd. Ostrava : Sdružení knihoven ČR, 2010. ISBN 978-80-86249-59-9. S. 202 – 215.

přínosné odkrytím postojů a názorů, které během setkání vyjadřují reprezentanti jednotlivých škol. Pouze několik bakalářských a magisterských diplomových prací přináší průzkumy většinou drobnějšího rozsahu. Pokus o analýzu s využitím vědecké metodologie představuje až příspěvek z posledního Učeného hádání z roku 2009, který však vznikl pro účely této práce.²¹⁰ Další výzkum zaměřený na spokojenost studentů byl publikován v roce 2010, je však zaměřený pouze na jeden obor a jeho výsledky nelze využít pro hodnocení celkového stavu v České republice.²¹¹ Nejrozsáhlejším příspěvkem přispívajícím k zpráhlednění celé situace je dizertační práce “Návrh bakalářského studijního programu pro informační profesionály“ H. Slámové.²¹² Na základě dostupné literatury lze konstatovat tyto závěry:

- zájem o studium na oboru je velký, obory si mohou z uchazečů vybírat
- školy rozšiřují svá studijní zaměření a specializace, studenti však nejsou zvyklí připravovat se již během studií na konkrétní uplatnění
- uplatnění v knihovnách nachází přibližně pětina studentů a školy musejí rozšiřovat kurikula tak, aby zajistila svým absolventům kompetence, které jim pomohou najít uplatnění v jiných institucích a firmách
- ačkoli školy potřebují pro svoji výuku moderní technické vybavení, situaci jim komplikuje jejich superstrukturální afilace na filozofických fakultách. Jedinou výjimku zde tvoří Oddělení

²¹⁰ LORENZ, Michal. Reflexe trendů ve vzdělávání mezi reprezentanty oboru Informační studia a knihovnictví: studie zaměřovaných skupin. *ProInflow* [online]. 31.12.2009 [cit. 2011-03-25]. Dostupný z: <<http://pro.inflow.cz/reflexe-trendu-ve-vzdelavani-mez-reprezentanty-oboru-informacni-studia-knihovnictvi-studie-zamerova>>.

²¹¹ SUCHÁ, Ladislava. Evaluace studijního programu Informační studia a knihovnictví (výsledky anketního šetření mezi studenty KISK FF MU). *Inflow: information journal* [online]. 2010, roč. 3, č. 3 [cit. 2011-03-25]. Dostupný z WWW: <<http://www.inflow.cz/evaluate-studijnio-programu-informacni-studia-knihovnictvi-vysledky-anketního-setreni-mez-studenty>>.

²¹² SLÁMOVÁ, Hana. *Návrh bakalářského studijního programu pro informační profesionály*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Ústav informačních studií a knihovnictví, 2007. 304 s. Vedoucí disertační práce Doc. PhDr. Rudolf Vlasák.

informační vědy na Slezské univerzitě v Opavě, které je zařazeno pod Ústav informatiky

4. Informační ekologie univerzitního pracoviště

Informace se liší od energie a látky jednou zásadní vlastností – užitím se nespotřebovává, ačkoli její přenos a uchování je nákladný energeticko-látkový proces. Rostoucí význam využívání informací jako produktivního zdroje z nich učinil zboží svého druhu s vlastní ekonomickou hodnotou. S nástupem informační revoluce však dochází ke zhoršování **informačního problému společnosti**²¹³, následkem čehož se stáváme svědky stále stoupající záplavy obchodního i společenského života informacemi. Tyto informace jsou často redundantní, zastaralé či falešné a souvisejí se vzrůstem komplexity informačního prostředí. Nové technologie zvyšující výpočetní výkonnost organizací neřeší tento problém a často ani nezvyšují produktivitu. K orientaci v komplexním informačním prostředí je třeba více než dostatek informací, a sice přístup integrující informace do širšího horizontu, který umožní nalezení relevantních dat a informací, jejich syntézu a efektivní využití. Správně pochopené a integrované informace, označované jako znalosti, jsou stále výrazněji vnímány jako významná konkurenční výhoda. Současně orientují

²¹³ Společenský informační problém označuje „rozpor mezi prudce rostoucí produkcí zaznamenaných (tj. potenciálních) zejména tzv. vědeckých informací a možnostmi jejich plného využití.“ CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace a myšlení: Úvod do informační vědy*. 2. přepracované vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1037-X. S. 168. Ačkoli Cejpek uvádí, že termín je téměř módní, jeho definice je v relevantních terminologických zdrojích, s nimiž jsme pracovali, buď velmi vágní (Viz JONÁK, Zdeněk. Informační problém. *TDKIV – Terminologická databáze informační vědy a knihovnictví* [online].[cit. 2009-03-10]. Dostupný z:

http://sigma.nkp.cz/F/1UVXVQJVGEGBGRG3SCR43891UHGIKBC9LB72G6Q592I6YKKP132-50392?func=find-b&find_code=WTD&x=0&y=0&request=informa%C4%8Dn%C3%AD+probl%C3%A9m&adjacent=N, kde je vymezeno, proč a kdy problém vzniká, jak je definován se však nedozvíme), nebo odpovídající heslo či definice zcela chybí, ačkoliv může být termín v jiných heslech zmiňován (FEATHER, John – STURGES, Paul (Eds.) *International Encyclopedia of Information and Library Science*. 2nd ed. London : Routledge, 2003. 688 s. ISBN 0-415-25901-0. KHOSROW-POUR, Mehdi. *Encyclopedia of Information Science and Technology*. 2. Ed. Harsley : Information Science Reference, 2009. Vol. 1 – 8. 4292 s. ISBN 978-1-60566-027-1.

průmysl i společnost novým směrem – v centru pozornosti nahrazuje informační technologie člověk, uživatel technologie, společně se svým sociálním milieu plným emocí, vztahů a nedostatků spojených s lidským faktorem. Komplexní dynamika vývoje nutí organizace i celou společnost měnit strategii a v závislosti na ní i svoji strukturu – objevují se první učící se organizace, následované učícími se univerzitami, učícími se knihovnami apod. Vize informační společnosti je vyměněna za vizi společnosti vědění či učící se společnosti. Vysoce hodnocená znalost vede k ustavení ekonomiky založené na znalostech a k rostoucímu významu znalostních technologií.²¹⁴

4.1. Vymezení informační ekologie

Mezinárodní encyklopedie informační a knihovní vědy definuje informační ekologii jako „analýzu vzájemných vztahů mezi lidmi, podniky, technologiemi a informačním prostředím.“²¹⁵ **Informační ekologie** je komplexní a dynamicky se vyvíjející systém, jehož prvky tvoří lidé, jejich hodnoty, technologie a pracovní postupy, metody a pravidla.²¹⁶ Vazby tohoto systému jsou tvořeny znalostmi a jejich deriváty (potenciálními informacemi, poznatky a daty), prvky systému jsou pak místa, kde dochází k transformaci a kultivaci těchto znalostí. Informační ekologie je analytickým přístupem, který se zabývá vnitřními vztahy mezi prvky a podsystémy holisticky nahlíženého informačního prostředí, v jehož centru stojí člověk. K cílům informační ekologie patří optimalizace řízení znalostí v celém systému a efektivní

²¹⁴Pojmem znalostní technologie „se obvykle označuje množina (neostrá) nástrojů, které zahrnují jak jazykové prostředky, tak software pro reprezentaci, organizaci a výměnu informací a znalostí.“ SKLENÁK, Vilém. *Znalostní technologie – teorie vs. praxe* [online]. 28. 5. 2009. INFORUM 2009. 15. konference o profesionálních informačních zdrojích. [cit. 2009-03-10]. Dostupné z: <http://www.inforum.cz/pdf/2009/sklenak-vilem2-cze.PDF>. S. 3.

²¹⁵ FEATHER, John – STURGES, Paul (Eds.) *International Encyclopedia of Information and Library Science*. 2nd ed. London : Routledge, 2003. ISBN 0-415-25901-0. S. 255.

²¹⁶ NARDI, Bonnie A. – O'Day, Vicki L. An Ecological Perspective on Digital Libraries. In BISHOP, Ann Peterson – HOUSE Nancy A. Van – BUTTENFIELD, Barbara P. (Eds.). *Digital Library Use: Social Practice in Design and Evaluation*. Cambridge : MIT Press, 2003. S. 65 – 82.

implementace technologických nástrojů s ohledem na rozvoj člověka a zvýšení jeho výkonu.

Informační ekologie je přístup, který dnes využívá stále širší okruh různých disciplín zkoumajících sociální, ekologické a etické aspekty implementace znalostních technologií a informačních systémů do společnosti. Mnoho informačních systémů, které jsou zaváděny v lokálním prostředí, si vyžaduje širší začlenění do kontextu větších, často globálních systémů, jejichž jsou součástí a které vymezují rámec jejich fungování. Současně každá implementace takového systému je silně poznamenána subtilními rysy lokálního prostředí, které určují charakter systému a jeho dynamickou funkčnost či adaptabilitu na často skokově se měnící informační prostředí.

Pro informační ekologii je příznačný diskurz, který čerpá svoji inspiraci z metafory ukotvené v tradiční ekologii. Informační ekologie pak operuje napříč různými disciplínami s pojmy jako evoluce, rovnováha, ekosystém, prostředí, druhy apod. V následujících kapitolách interpretujeme jednotlivé přístupy k informační ekologii a v závěrečné kapitole představíme model akademického pracoviště zajišťujícího výuku univerzitního oboru jako specifického ekosystému idejí, hodnot, pravidel, znalostí, lidí, metod a technologií s mnoha komplexními vztahy ke svému vnějšímu okolí.

4.2. Informační ekologie jako informačně etický a filozofický koncept

4.2.1. Capurrova informační ekologie

Vymezení

Pojem informační ekologie poprvé použil v roce 1989 Rafael Cappuro ve svém příspěvku „K informační ekologii“ na Mezinárodním semináři NORDINFO o

„Informaci a kvalitě“ v Kodani, který o rok později oficiálně vyšel tiskem.²¹⁷ Informační ekologii Capurro chápe jako rovnováhu mezi naším myšlením a konáním s ohledem na povahu technologií, pomocí nichž komunikujeme a šíříme znalosti informační krajinou. Capurro nikde ve svém příspěvku koncept informační ekologie explicitně nedefinuje, místo toho rýsuje svoji představu informační krajiny v třidimenzionální perspektivě a vymezuje bytostné charakteristiky, které dávají krajině její proměnlivou přirozenost. K vzájemně se prolínajícím perspektivám patří **sociální dimenze**, v níž jsou tvořeny a šířeny informace; **historická dimenze** spojená se zasazením informace mezi bohatou tradicí a omezení současnosti²¹⁸; a konečně **lingvistická dimenze** zahrnující teoretické či praktické předporozumění a tedy i prostor pro kritiku, tacitní aspekty informace, související odpovědnost jejího tvůrce a uživatele za její směřování, jakož i její zaujatost a související otevřenost, pluralitu interpretací a použití informace.

Účel

Hlavními úkoly informační ekologie je podle Capurra harmonizace vztahu mezi člověkem a technologií, uchování a ochrana informace a posílení její sociální povahy konceptualizací příležitostí, ale i limitů interakcí mezi různými způsoby uspořádání komunikace. Cílem je nalézt takové formy reprezentace znalostí a jejich šíření, které budou podporovat pluralitu jejich využití a interpretace, podnítit recyklaci znalostí a opětovné používání svobodného toku informací a přispět k celkové optimalizaci využívání informací a znalostí lidmi. Capurrov pragmatický koncept informační ekologie je možno chápat jako druh

²¹⁷ CAPURRO, Rafael. Towards an Information Ecology [online]. In WORMELL, I. (ed.). *Information Quality. Definitions and Dimensions*. London : Taylor Graham, 1990. Str. 122 – 139. [cit. 2010-08-02]. Dostupný z: <<http://www.capurro.de/nordinf.htm>>.

²¹⁸ Org. “richness of the past and the constraints of the present.” Informační fenomény objevující se na scéně v současnosti nejsou ani diskontinuitním, ani dopředu daným historickým stavem, ale pouze možností naplňovanou adekvátně naší odpovědností. CAPURRO, Rafael. Towards an Information Ecology [online]. In WORMELL, I. (ed.). *Information Quality. Definitions and Dimensions*. London : Taylor Graham, 1990. Str. 122 – 139. [cit. 2010-08-02]. Dostupný z: <<http://www.capurro.de/nordinf.htm>>.

informační hygieny, která má pomoci chránit společnost před nekompatibilitou systémů a jazyků, před redundantními informacemi, zastaralými daty a neefektivním či neetickým použitím informace a technologie.

Struktura

S informační ekologií spojuje Capurro informační znečištění. Jako odvrácenou stranu informační rovnováhy Capurro rozlišuje tři druhy informačního znečištění prostředí. Prvním z nich je **mocenské znečištění**, které redukuje užžitkovou hodnotu informace pro společnost na ekonomickou hodnotu spojenou primárně se zájmy průmyslového sektoru a státní moci pomocí kontroly komunikačních technologií a obsahu informací. Druhým typem informačního znečištění je **sdělovací znečištění**, které snižuje potenciál znalostních technologií ignorací kontextu, v němž zprávy vznikají. Tento kontext by měl být podle Capurra explicitní součástí sdělení a umožnit tak pohotové zachycení omezenosti zprávy a kritiku předsudků v ní obsažených, stejně jako limitů různých typů médií, čímž by se usnadnilo jedinci zvládat velké množství sdělení. Třetím typem znečištění je **znečištění historické**, které omezuje rozšíření technologií podporujících odpovědné jednání, a které je způsobeno zakalením úsudku v důsledku množství futurologicko-utopistických idejí nezohledňujících rizika a příležitosti plynoucí z možností designu znalostního prostředí a kanálů pro šíření informací. Ve své nejširší perspektivě – z pohledu globální informační ekologie – se informační znečištění dotýká problému digitálního rozdělení světa na informačně bohaté a chudé, které Capurro označuje za nejvážnější **informační krizi**²¹⁹ doprovázenou **informačním kolonialismem**²²⁰ spojeným s nadvládou, manipulací a odlivem

²¹⁹ Informační krize „představuje interdisciplinární problém, jak v množství shromážděného či relativně snadno dostupného a shromážditelného materiálu najít to podstatné, relevantní a vyhnout se přemíře pouze pertinentního, omezit informační balast, vyloučit exformaci.“ UHLÍŘ, Zdeněk. Pořádání znalostí a tzv. druhá informační krize. *Ikaros* [online]. 2001, roč. 5, č. 2 [cit. 2010-02-10]. Dostupný z: <http://www.ikaros.cz/node/699>

²²⁰ Informační kolonialismus označuje „politické, ekonomické a další druhy omezení [...které jsou následkem...] konfliktů mezi 'informačně chudými' a 'informačně bohatými' národy“ a

mozků z informačně chudých zemí a také uzavřeností trhu vůči zemím, které nedisponují supermoderními technologiemi zpřístupňujícími informace. Jako jedno z řešení Capurro navrhuje vytvoření „formy všeobecného sociálního přístupu k elektronickým informacím (lidského systému), podobného vytvoření veřejných knihoven v průběhu posledních tří století.“²²¹

4.2.2. Ekologické aspekty infosféry

Vymezení

Capurro jako jeden ze zakladatelů **informační etiky**²²² upozorňuje, že i v této oblasti existují koncepce, které mají informačně ekologické aspirace. Za informačně-ekologickou označuje Capurro koncepci **infosféry** Luciana Floridiho.²²³ Infosféra je neologismus, kterým Floridi označuje informační prostředí tvořící „svět dat, informací, znalostí a komunikace.“²²⁴ Infosféru pak

ohrožují jejich kulturní tradice. CAPURRO, Rafael. Moral Issues in Information Science. [online]. 1985 [cit. 2010-02-10]. Dostupný z: <http://www.ikaros.cz/node/699>

²²¹ CAPURRO, Rafael. Towards an Information Ecology [online]. In WORMELL, I. (ed.). *Information Quality*. Definitions and Dimensions. London : Taylor Graham, 1990. Str. 122 – 139. [cit. 2010-08-02]. Dostupný z: <http://www.capurro.de/nordinf.htm>.

²²² Podle Floridiho lze informační etiku v historickém pohledu definovat ze čtyř perspektiv: Zaprvé jako etiku informačních zdrojů, se kterými „by mělo být hospodařeno výkonně, efektivně a poctivě“, což zahrnuje problémy „důvěryhodnosti, spolehlivosti, kvality a použití zdrojů“ (str. 5). Za druhé jako etiku informačních produktů, které jsou tvořeny, konzumovány, sdíleny a kontrolovány „velmi rozsáhlou a rychle rostoucí populací do sítě připojených lidí, běžně zvyklých zacházet s rozličnými digitálními nástroji“, což přináší morální problémy související se „zodpovědností, ručením, ubližující legislativou, svědectvím, plagiátorstvím, reklamou, propagandou, dezinformací a všeobecněji s pragmatickými pravidly komunikace“ (str. 6). Za třetí je informační etika definována jako etika informačního prostředí s enviromentálními a globálními zájmy o digitální prostředí, v němž jsou lidé zvyklí žít a pracovat a jež přináší další morální problémy zahrnující soukromí, „bezpečnost (včetně problémů s digitální válkou a terorismem), vandalismem (od pálení knihoven a knih po šíření virů), pirátství, intelektuální vlastnictví, open source, svobodu vyjadřování, cenzuru, filtrování a kontrolu obsahu“ (str. 7). Čtvrtá definice vymezuje na rozdíl od předchozích mikroetických perspektiv informační etiku „jako makroetiku, to jest etiku zabývající se celou oblastí reality“ z „globálního pohledu na celý životní cyklus informace“ (str. 11). HIMA, Kenneth Einar – TAVANI, Herman T. *The Handbook of Information and Computer Ethics*. Hoboken : John Wiley & Sons, 2008. 706 s. ISBN 978-0-471-79959-7. Chapter 1 FLORIDI, Luciano. *Foundations of Information Ethics*. Str. 3 – 23.

²²³ CAPURRO, Rafael. On Floridi's Metaphysical Foundation of Information Ecology. *Ethics and Information Technology*. 2008, Vol. 10, No. 2-3, str. 167 – 173.

²²⁴ FLORIDI, Luciano. *Information Ethics: An Environmental Approach to the Digital Divide*. *Philosophy in the Contemporary World*. 2002, Vol. 9, No. 1, str. 39.

definuje jako „prostředí tvořené souborem všech informačních entit, včetně všech zprostředkovatelských procesů, jejich náležitostí a vzájemných vztahů.“²²⁵

Účel

Ekologický model infosféry umožňuje Floridimu rozvíjet taková univerzální etická pravidla, která ošetřují problémy související se zacházením, sdílením a s přístupem k informacím. Jejich naplňování povede podle Floridiho k etickému používání informačně komunikačních technologií (IKT) a podpoří trvale udržitelný rozvoj a spravedlivou informační společnost. Infosféra se díky tomu může stát veřejným a bezpečným místem otevřeným komunikaci, kolaboraci a svobodnému vyjadřování, které je přístupné pro všechny bez rozdílu.

Struktura

Floridiho informační ekologie neklade do středu své pozornosti člověka, ale je ontocentrická, tedy zaměřená na bytí a to jak na bytí člověka, tak na bytí jsoucen.²²⁶ Kyberprostor je podsystémem infosféry, stejně jako prostory, kde jsou analogovým způsobem zpracovávány informační entity a procesy. Široce definovaná infosféra zahrnuje všechny tři základní druhy informací a jim odpovídající sféry – fyzikální, biologické a společenské. Infosféra jako "bezpředmětný prostor mentálního života"²²⁷ je oblastí, v níž milióny lidí vykonávají nejrůznější aktivity a setkávají se také s celou řadou dilemat, která představují výzvu pro informační etiku. Mezi tyto problémy patří například problémy environmentální (např. problém se spotřebou energie, elektronickým

²²⁵ FLORIDI, Luciano. Information Ethics: On the Philosophical Foundation of Computer Ethics. *Ethics and Information Technology*. 1999, Vol. 1, Iss. 1, str. 44.

²²⁶ V org. "object-oriented." V rámci filosofického diskurzu dáváme přednost spojení "bytí jsoucen" před spojením "bytí objektů."

²²⁷ FLORIDI, Luciano. Information Ethics: An Environmental Approach to the Digital Divide. *Philosophy in the Contemporary World*. 2002, Vol. 9, No. 1, str. 40. Pojem "atopic", přeložený zde jako bezpředmětnost, Floridi v textu dále nevysvětluje.

plýtváním apod.), ale také problém s digitálním rozdělením světa. K těmto problémům musíme dle Floridiho zaujmout “robustní” ekologický přístup, vycházející z pravidel informační etiky.

Kritika

Zmiňovaný ekologický model infosféry má některé podobné rysy jako model Capurruv. Oba kladou důraz na problémy spojené jak s informačním prostředím, tak s prostředím životním současně. Oba autoři zdůrazňují nutnost řešit komplexně problém s digitálním rozdělením světa. Nicméně Floridiho model je v celé své šíři filozoficky kontroverzní. Capurro mu vytýká ontologické rozlišování světa na materiální a imateriální složku, které známe již od Descarta či Poppera a nerespektování Heideggerovy ontologické difference, rozlišující mezi bytím a jsoucнем. Podle Capurra bychom měli „deontologizovat infosféru, abychom oslabili [naše] demiurgické ambice“²²⁸, které konstruují infosféru jako svébytnou hyperrealitu (Baudrillard) odtrženou od přirozeného světa, místo její integrace do přirozené každodennosti lidských aktivit a prolínání jejích vlivů do fyzikální složky – životního prostředí.

4.3. Informační ekologie a řízení znalostí

4.3.1. Informační ekologie a řízení znalostí

Vymezení

Svojí knihou "Informační ekologie"²²⁹ vnesli Thomas Davenport a Laurence Prusak v roce 1997 koncept informační ekologie do oblasti **informačního managementu**.²³⁰ V jejich pojetí je informační ekologie přístupem

²²⁸ CAPURRO, Rafael. On Floridi's Metaphysical Foundation of Information Ecology. *Ethics and Information Technology*. 2008, Vol. 10, No. 2-3, str. 171.

²²⁹ DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. 255 s. ISBN 0-19-511168-0.

²³⁰ Informační management je „transdisciplinárně pojatý soubor poznatků, metod a doporučení systémových přístupů a informatiky, které pomáhají účelně realizovat informační procesy

zaměřujícím se na organizační složky informačního prostředí podniku v holistické perspektivě, v nichž je hlavní důraz kladen na potřeby člověka a ne jako dosud na výpočetní výkonnost technologií. Podle Davenporta a Prusaka je informační ekologie „vědou o znalostech a řízení celého prostředí“, v němž „se prolínají vztahy mezi lidmi, procesy, podpůrnými strukturami a dalšími elementy informačního prostředí společnosti.“ Takto pojatou informační ekologii lze označit za „holistický informační management“ „zaměřený na člověka“, jenž je „opět umístěn do středu informačního světa.“²³¹ Vztahy mezi lidmi a informacemi jsou mnoha profesionály v oblasti informačních a komunikačních technologií, ať již na pozicích programátorů, analytiků či manažerů (Chief Information Officers - CIO) podceňovány či přímo přehlíženy. Technologičtí deterministé řeší jakýkoli problém v podniku aplikací technik strojového inženýrství: do živého těla organizace systematicky nasazují novou technologii či kvalitnější technické vybavení a očekávají, že technologie už automaticky modifikuje pracovní postupy nebo dodá informace potřebné ke strategickému řízení a rozhodování. Systémový přístup k řízení informačních toků a produkci znalostí v jejich pojetí často upadá do pastí systémového myšlení, jež zaměňuje metodu za smysl činnosti. „Systém chápaný jako cíl a podstata vede k neosobnosti, k odlidštění.“²³² Výsledkem jsou enormní investice do systémových řešení, které mají zajistit potřebné informace. Prostředky vynakládané na nové technologie mnohdy převyšují výnosy, které mohou technologie poskytnout a přispívají tak

manažerského myšlení a jednání k dosažení podnikatelských cílů organizace.“ VYMĚTAL, Jan – DIAČIKOVÁ, Anna – VÁCHOVÁ, Miriam. *Informační a znalostní management v praxi*. 1. vyd. Praha : LexisNexis, 2005. ISBN 80-86920-01-1. Str. 46.

²³¹ DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 10-11.

²³² CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace a myšlení: Úvod do informační vědy*. 2. přepracované vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1037-X. Str. 43.

ke konsolidaci paradoxu produktivity IKT.²³³ Toto přeceňování technologií není překvapivé, je totiž hluboce zakořeněno v naší technocentrické západní civilizaci, jejíž kultura „si cení technologií a “vědeckého“ řízení více, než pravého, nepředpověditelného světa lidí.“²³⁴ Toto zveličování technologií je podle Davenporta a Prusaka zjevné i v oboru knihovní a informační vědy na mnoha univerzitách. Jejich kurikula jsou primárně zaměřeny na školení v práci s počítačem a s on-line databázemi a zcela opomíjejí, že nejen ne všechny elektronické informace nejsou důvěryhodné, ale navíc řada informací v této podobě neexistuje a je nutno je vyhledávat jinými způsoby.²³⁵ Ovšem ani opuštění výsostných bašt digitálních technologií a zaměření se na samotnou informaci není dle autorů optimální cestou. Pokud technologie řeší tolik problémů, kolik jich samy vytvářejí, s informací tomu není jinak. Informace není neutrální, jak se domnívají někteří odborníci.²³⁶ Zcela v intencích Capurra je nutné přiznat informaci její vsazenost do kontextu, bez něhož je informace pouhým datem, bezobsažnou daností. Výzkumy informačního chování ovšem odhalují důraz, který lidé kladou nejen na bezprostřední dostupnost aktuální informace²³⁷, ale také na „bohatost kontextuálních souvislostí.“²³⁸

Účel

²³³ Paradox produktivity označuje „pokles růstu produktivity i přes masivní investice do počítačového vybavení.“ BROWN, J. S., DUGUID, P. *The Social Life of Information*. Boston : Harvard Business School Press, 2000. ISBN 1-57851-708-7. Str. 83.

²³⁴ DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 25.

²³⁵ Podle DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 25.

²³⁶ Viz např. CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace a myšlení: Úvod do informační vědy*. 2. přepracované vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1037-X. Str. 23.

²³⁷ STEINEROVÁ, Jela. Informačná ekológia – využívanie informácií srdcom. *ITLib. Informačné technológie a knižnice*. 2009, roč. 13, č. 2, str. 4 – 16; JONES, Peter H. Information Practices and Cognitive Artifacts in Scientific Research. *Cognition Technology and Work*. 2005, Vol. 7, No. 2, str. 88 – 100.

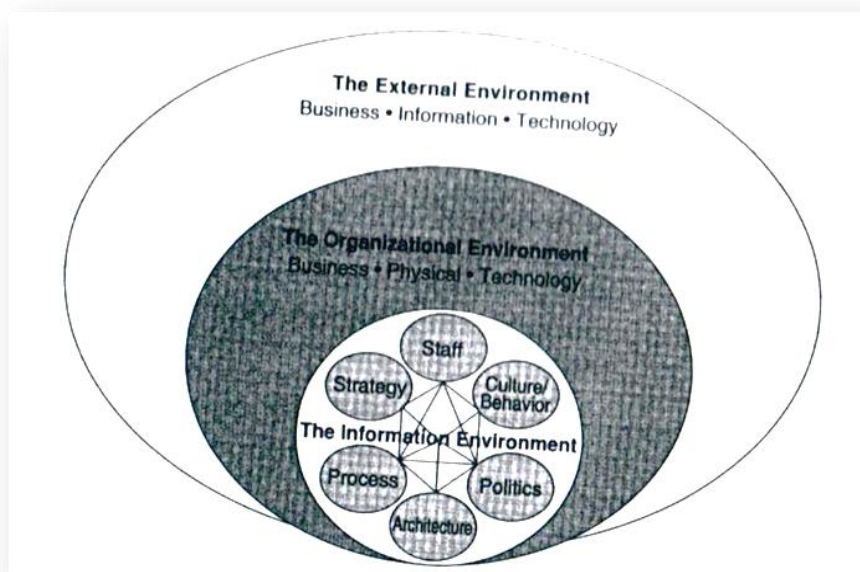
²³⁸ DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 26.

Informační ekologie v pojetí Davenporta a Prusaka má pomoci posunout manažerskou praxi směrem k efektivnímu použití informací a současně usnadnit proces prosazování změn v organizaci informací v podniku. Informace má plnit svoji skutečnou funkci, tedy informovat lidi a vést je k rozhodnutím odpovídajícím dané situaci či problému a nesloužit pouze jako nástroj kontroly a řízení struktury podniku. Takový posun je podmíněn zaměřením na to, jak lidé tvoří, shromažďují, sdílejí, interpretují a využívají informace. Zaměření na člověka a jeho aktivity v informačním prostředí zpochybňuje některé zažitě vzory manažerského myšlení. Upozorňuje, že ne všechny informace jsou uloženy v počítačích, že informace nabývá při své cestě podnikem různé významy a že technologie není jedinou složkou informačního prostředí, kterou je třeba brát v potaz. Davenport s Prusakem také upozorňují, že příliš komplexní modely nenapomáhají užitečnému ovládnutí složitého informačního prostředí. Změna pohledu na informační management povede podle Davenporta a Prusaka k účinnému nasazení adekvátní technologie a ve svém důsledku tedy ke snížení zbytečných nákladů a k podpoře efektivního informačního chování manažerů i podílníků podniku pomocí filtrování a selekce relevantních informací. Efektivní použití informace vede ke zvýšení znalostních aktiv podniku a ke konkurenční výhodě, která zajistí úspěch podniku a umožní mu udržet se na špici aktuálního vývoje. Holistické plánování informačního prostředí podniku umožní podniku správnou interpretaci změn v obchodním prostředí a strategii, jak na tyto změny reagovat. Podnik využívající informačně-ekologický přístup tedy bude procházet neustálou evolucí v souladu se změnami jeho “životního prostředí”.

Struktura

Holistický model informační ekologie podniku vytvořený Davenportem a Prusakem se skládá ze tří modulárně uspořádaných prostředí – z informačního, organizačního a externího prostředí podniku. **Informační prostředí** je tvořeno „informačními zdroji, lidmi a podpůrnými technologiemi tvořícími více

či méně funkční celek, který se vyvíjí.²³⁹ Informační prostředí podniku se skládá ze šesti složek – z informační strategie, informační politiky, z informačního chování v rámci informační kultury, informačního personálu, informačních procesů a informační architektury. Vzájemná interakce těchto šesti složek tvoří jádro informační ekologie, které obkružuje ústřední středobod – člověka jako sociálního aktéra.



Obr. č. 2 Ekologický model informačního managementu

Převzato z: DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 34.

Informační strategie explicitně definují dlouhodobé záměry podniku v nakládání s informačním kapitálem a musí zasahovat v první řadě nejvyšší manažerské pozice. Jejich součástí je volba klíčových informací, na něž se podnik zaměří a určení informačních aktivit, na něž bude kladen obzvláštní důraz, jelikož pomáhají naplnit cíle organizace. Pokud organizace nemá

²³⁹ STEINEROVÁ, Jela. Informačná ekológia – východiská a princípy. In *Knižničná a informačná veda. Library and Information Science. Zborník FiFUK. Roč. 22*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 80-223-1728-4. Str. 8.

stanovenou informační strategií, vystavuje se nebezpečí informačního přetížení v důsledku nerovnoměrného rozmístění informačních zdrojů a množství různorodých informací, jimž souběžně manažeři věnují pozornost. Informační strategie se mohou zaměřovat na informační obsah podporující dosažení stanovených strategických cílů, tedy na určitý typ informací jako například konkurenční informace či informace o zákaznících. Informační strategie se mohou také soustředit na podporu sdílení běžných podnikových informací jako například popisů produktů či segmentů trhu, což ovšem vyžaduje kooperaci mezi zúčastněnými pracovními úseky. Podle Davenporta a Prusaka je však tato strategie většinou vysoce nákladná jak při zavádění, tak při další údržbě. Informační strategie zaměřené na informační procesy managementu jako je logistika, marketing či stanovení cen opět vyžadují sdílení informací, a to v rozsahu překračujícím hranice podniku směrem k partnerským organizacím. Pokud podnik produkuje cenné informace, o něž by mohl být zájem na trhu, může svoji informační strategii zaměřit na prodej informací, tedy na informační obchod.²⁴⁰ Samotná volba vhodné informační strategie není lehkým úkolem. Podle výzkumů není spolehlivé vycházet z vyjádření manažerů, které informace se jim jeví jako potřebné, jelikož manažeři sami mnohdy neví, jaké by měli mít informační požadavky.²⁴¹ Vhodným řešením je **metoda benchmarkingu**, tedy srovnávací analýzy s konkurencí. Vhodně aplikovaný benchmarking odhalí úspěšné organizace, které jsou srovnatelné s naším vlastním podnikem a které se nacházejí také v podobné obchodní situaci. Takovéto organizace pak představují modelový příklad, z něhož se můžeme učit a který můžeme následovat při volbě vhodné informační strategie. Zvolená informační strategie by měla být konzistentní s dalším prvkem informační ekologie, s informační politikou.

²⁴⁰ Podle DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 46 - 57.

²⁴¹ Ibid., str. 63.

Informační politika souvisí s politickým uspořádáním a hierarchií podniku, s dělbou moci a s odpovědností za rozhodnutí o pravidlech a regulacích pro zacházení s informacemi v podniku a v důsledku tedy i s ekonomikou. Informace uděluje svému vlastníkovvi jistou moc a může být takticky použita při prosazování osobních, ale i podnikových zájmů. Davenport s Prusakem rozlišují čtyři základní taktiky při prosazování informační politiky: informační výměnu, zprostředkování informací, zveřejnění informací a selektivní šíření informací. Mezi běžné ekonomické taktiky řadí měření informace.²⁴²

Dobře zvolená informační strategie a informační politika samy o sobě nezaručí, že podnikové informace budou použity úspěšně. Těžiště informační ekologie spočívá v efektivním informačním chování, podpořeném vhodnou informační kulturou. **Informačním chováním** rozumíme „souhrn aktivit člověka v roli uživatele informací, obsahujících kognitivní, emocionální, sociální a jiné procesy, které vedou k řešení informačního problému v dané sociální situaci“²⁴³ a **informační kulturou** „sociálně sdílené vzory chování, normy a hodnoty, které vymezují význam a využití informací.“²⁴⁴ Právě informační chování je nejtěžší změnit, jelikož spočívá na neuvědomovaném chování a vědomé iniciativě a jednání individuálních sociálních aktérů. Významný vliv na praktikované informační chování má informační kultura, ovlivňující preference informačních kanálů a médií, postoje a etické jednání při práci s informací. Jelikož aktivity jako sdílení informací jsou pro podnik žádoucí, potřebují manažeři podněcovat vhodné chování a kultivovat žádoucí informační kulturu. Pro dosažení tohoto cíle většinou používají „různé podněty, přímé odměny a tresty, vzdělávání či dokonce i povzbuzování a

²⁴² Ibid, str. 78 – 81.

²⁴³ STEINEROVÁ, Jela. *Informačné správanie: Pohľady informačnej vedy*. 1. vyd. Bratislava : Centrum VTI SR, 2005. ISBN 80-85165-90-2. Str. 10 – 11.

²⁴⁴ CHOO, Chun Wei at all. Information Culture and Information Use: An Explanatory Study of Three Organization. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*. 2008, Vol. 59, No. 5, str. 792.

napomínání.²⁴⁵ S kultivací informační kultury také úzce souvisí prosazovaná informační politika. Mezi problémy, které přináší informační chování, patří neochota sdílet informace, problémy se zvládnutím informačního přetížení či problém s víceznačností významů kategorií. Poslední jmenovaný problém je navíc ambivalentní – pro efektivní řízení a kontrolu je třeba používat termíny se stejným významem, současně však fluidní mnohoznačnost konceptů odráží široký záběr znalosti problematiky a otevírá možnost nového pohledu a inovací v tématu zájmu.²⁴⁶

Do složky **informačního personálu** nepatří jen zaměstnanci informačně technologických oddělení a knihovny, ale všichni zaměstnanci, kteří mají co do činění s poskytováním a interpretací informace, tedy například i podpůrný personál. Pod vlivem rychlých změn v informačním prostředí vyvstávají potřeby nových informačních činností a někdy tak vznikají i zcela nové informační profese. Hlavní náplní práce informačního personálu je přidávat hodnotu k informaci a zvyšovat její užitečnost a relevanci. K hlavním činnostem informačního personálu řadí Davenport a Prusak zpřesňování informací pomocí měření, hodnocení a zjišťování důvěryhodnosti zdrojů, zajišťování aktuálních informací a zvyšování jejich přístupnosti, prezentování informací způsobem přitahujícím pozornost publika, jemuž jsou informace určeny, získávání vzácných informací, zdokonalování použitelnosti informací s ohledem na úkoly, ke kterým mají být využity. Použitelnost informací lze zlepšit pomocí úprav a vyřazování zastaralých, nerelevantních či nepřesných informací, dodáváním kontextu informacím pomocí srovnání, historických souvislostí apod. a vylepšováním stylu, jímž jsou informace prezentovány

²⁴⁵ DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 35.

²⁴⁶ Podle DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 96 – 97.

například dramatizací²⁴⁷ zvyšující afektivní účinek informací, což umožňuje manažerům konstruovat smysl informací „obojím, hlavou i srdcem.“²⁴⁸

Posledními dvěma složkami užší informační ekologie jsou informační procesy a informační architektura. **Informační procesy** zahrnují postupy uplatňované v informačních aktivitách a práci informačních manažerů. Tyto procesy zahrnují celý životní cyklus informace od identifikace informačních potřeb, přes získání potřebných informací, jejich zpracování a utřídění, distribuci a použití až k vytvoření nových a vyřazení starých informací. **Informační architektura** pak v pojetí Davenporta a Prusaka představuje „průvodce strukturou a umístěním informací uvnitř organizace“²⁴⁹ ve formě informačních map nebo modelů informačního prostředí.

Informační prostředí podniku je zakořeněno ve dvou širších prostředích, s nimiž se vzájemně ovlivňuje. Informační prostředí podniku je zarámováno v **organizačním prostředí**, jehož složky tvoří obchodní situace, investice do technologií a fyzické uspořádání organizace. Informační prostředí je ovlivňováno obchodní strategií organizace, dostupnými lidskými zdroji a technologiemi, organizační strukturou a jejím fyzickým uspořádáním a samo naopak ovlivňuje obchodní strategii, organizační kulturu a nové investice do technologií.

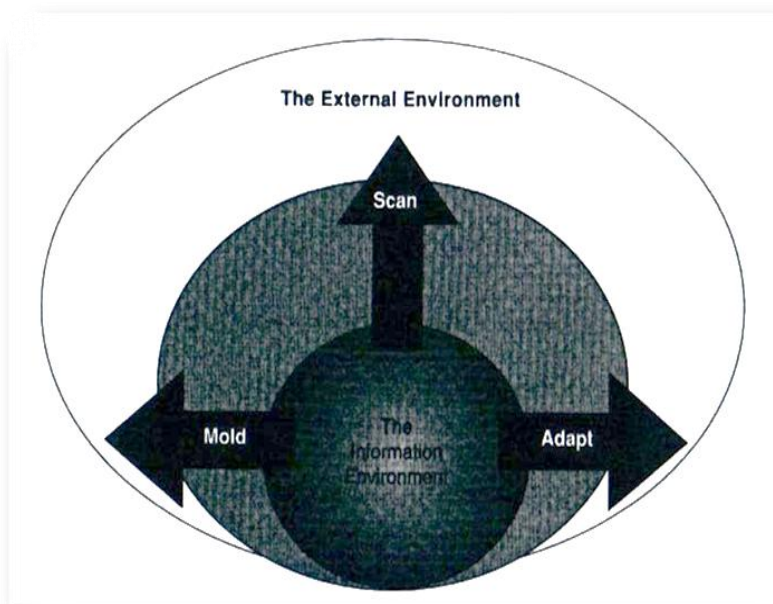
²⁴⁷ Ibid, str. 108 – 126.

²⁴⁸ DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 124. K výzkumům vlivu afektivní složky na informační chování viz STEINEROVÁ, Jela. Informačná ekológia – využívanie informácií srdcom. *ITLib. Informačné technológie a knižnice*. 2009, roč. 13, č. 2, str. 4 – 16.

²⁴⁹ DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 36.

Využitím benchmarkingu při určování vhodné informační strategie získává organizace současně informace o vnějším světě, v němž musí operovat. Každý podnik musí přizpůsobit své fungování nárokům, které na něj klade dynamický vývoj **externího prostředí**. Cíle podniku reflektující stav externího prostředí umožňují podniku interagovat s tímto prostředím takovým způsobem, který zajistí jeho přežití a prosperitu. Interakce s vnějším prostředím podniku rozdělují Davenport a Prusak do třech kategorií: podnik se na vnější prostředí adaptuje, hledává podstatné změny ve vnějším prostředí, které musí při svém fungování reflektovat a působí na vnější prostředí svými produktivními aktivitami takovým způsobem, který mu zajistí konkurenční výhody. Vnější prostředí je širším ekosystémem, s nímž je informační ekologie podniku provázána sítí informačních vazeb. Externí prostředí tvoří životní niky, v nichž se může podnik realizovat a rozvíjet. Tyto niky jsou utvářeny trhy, které Davenport a Prusak rozdělují na všeobecné obchodní trhy, technologické trhy a informační trhy, jejichž hranice se volně prolínají a vytvářejí kontinuum různorodých informačních zdrojů a struktur. Vazby s obchodními trhy tvoří obchodní informace o podílnících a konkurentech podniku, s technologickými trhy informace o technologiích a informačních službách a s informačními trhy informace o hodnotě informací a organizaci informačně průmyslového prostředí. V oblasti obchodních trhů má své nezastupitelné místo konkurenční zpravodajství monitorující a aplikující informace o aktivitách konkurence do strategických a taktických plánů podniku na základně systematické a empirické evaluační činnosti. Technologické trhy přinášejí potenciál optimalizovat užitečnost technologických aktiv a inovovat technologickou infrastrukturu podniku. Hodnota informací z domény informačních trhů pro přežití podniku spočívá ve zhodnocení příležitostí obchodovat informací a formovat interní strukturu podniku vzhledem k trendům utvářejícím organizační strukturu informační krajiny.²⁵⁰

²⁵⁰ Podle DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering*



Obr. č. 3 Vztah mezi externím a interním prostředím

Převzato z: DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 194.

Základní vlastnosti informační ekologie identifikované Davenportem a Prusakem²⁵¹ jsou:

- **Diverzita** – vyjadřuje různorodost informačních forem, jejichž zpracování se v informační ekologii projevuje integrací organizačních struktur a na nich se uskutečňujících procesů;
- **Evoluce** – neustálá změna uspořádání informačních potřeb a ekologických vztahů v informačním prostředí vyžadující kvalifikované rozhodování a dostatečně flexibilní strukturu podniku;

the Information and Knowledge Environment. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 193 – 209.

²⁵¹ Podle DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 29 – 33.

- **Komplexita** – informační potřeby podniku se dynamicky mění v interakci s informačním prostředím. Porozumění těmto potřebám je podmíněno dlouhodobým zpracováním a popisem změn celého ekosystému v jejich plné složitosti;
- **Užitkovost** informace – přístupnost, používání a využití informací lidmi, projevuje se v informačním chování sociálních aktérů ekosystému, které následně formuje informační kulturu uvnitř podniku.

Kritika

Důraz v přístupu Davenporta a Prusaka je kladen na použití informací v organizaci a v obchodním prostředí. Hodnota informace je určována strategickým významem této informace pro organizaci. Zaměřuje se tak na užití informací redukované na její tržní dimenzi. Paradoxně důraz na toto zaměření místo zaměření na společenskou hodnotu informací působí podle Capurra disbalance v informačním prostředí a nerovnovážnou distribuci znalostí ve společnosti.²⁵² Davenportův a Prusakův přístup je postaven na předpokladu, že znalost o tom, jak má vypadat správné uspořádání informační ekologie, má vyšší management. Tento přístup staví na rozvoji informační ekologie z nejvyšší úrovně řízení²⁵³ bez ohledu na sociální potřeby řádových sociálních aktérů a jejich specifické interakce s informačním prostředím. V jejich holistickém přístupu k informačnímu managementu chybí tedy jak celek informační, tak celek sociální. I přes uznání dynamické proměnlivosti informační ekologie se přístup Davenporta a Prusaka zaměřuje na její optimalizaci, což v důsledku přináší do podniku jistý stupeň ustrnutí

²⁵² CAPURRO, Rafael. Towards an Information Ecology [online]. In WORMELL, I. (ed.). *Information Quality. Definitions and Dimensions*. London : Taylor Graham, 1990. Str. 122 – 139. [cit. 2010-08-02]. Dostupný z: <<http://www.capurro.de/nordinf.htm>>.

²⁵³ Podle LETICHE, Hugo – MENS, Lucie van. *Dyslogistic Information Ecologies. Management Learning*. 2003, Vol 34, No. 3, str. 330.

na osvědčených technikách místo adaptace na nově se vynořující změny tvorbou nových znalostí a jejich strukturním zvnitřněním.²⁵⁴

3.3.2. Management znalostní ekologie

Vymezení

Se vzrůstajícím důrazem na aplikaci znalostí, na jejich sdílení, na kolaboraci a kolektivní inteligenci se uplatňuje paradigma **znalostního managementu**. Pod jeho vlivem se posunuje i koncept informační ekologie k **ekologii znalostní**. Ta oproti informační ekologii klade důraz na schopnost podniku pohotově reagovat na strategické příležitosti a vylepšování kognitivních schopností sociálních aktérů a aplikaci pracovních znalostí. Právě jejich využitím aktivuje podnik zdroje, které mu poskytují konkurenční výhodu.²⁵⁵ Podnětem pro rozšíření konceptu informační ekologie na ekologii znalostní je rozpoznání jiného charakteru dynamických změn v informačním prostředí. Zrychlující se cyklus změn událostí zdůrazňuje oproti komplexitě prostředí jeho turbulenci. Turbulence prostředí se projevuje nelineární dynamikou změn, jejichž charakter je spíše než inkrementální diskontinuitní.²⁵⁶ Podniky operující **v hyperturbulentním prostředí** musí při řízení svých aktivit zvládat chaos tvořený inovacemi informačního prostředí.²⁵⁷ Spíše než na informace je řízení podniku zaměřeno na akce, které jsou založeny na reflexi zpětnovazebních procesů a učebním výkonu. Pór definuje znalostní ekologii jako

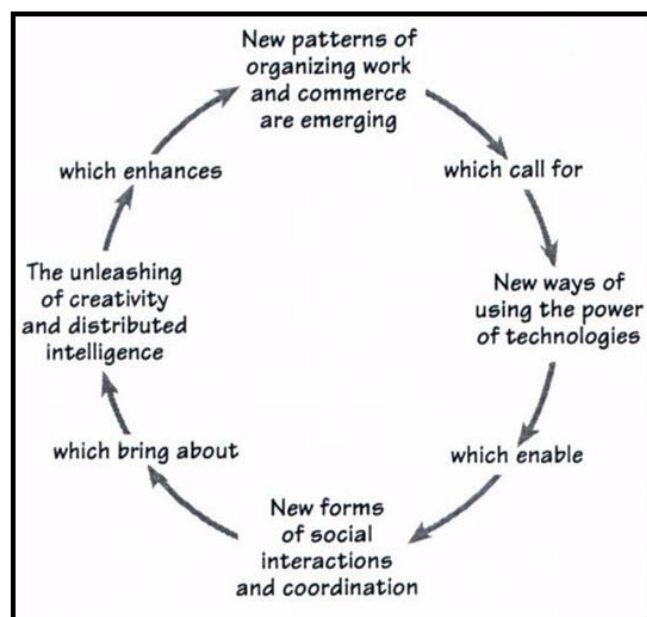
²⁵⁴ MALHOTRA, Yogesh. Knowledge Management for Organizational White-Waters: An Ecological Framework. *BRINT* [online]. 1999 [cit. 2010-03-09]. Dostupné z: <http://www.brint.com/papers/ecology.htm>.

²⁵⁵ PÓR, George. Nurturing Systemic Wisdom Through Knowledge Ecology. *The Systems Thinker*. 2000, Vol. 11, No. 8, str. 1.

²⁵⁶ MALHOTRA, Yogesh. Information Ecology and Knowledge Management: Toward Knowledge Ecology for Hyperturbulent Organizational Environments. In KIEL, Douglas L. (Ed.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS): Knowledge management, Organizational Intelligence and Learning, and Complexity*. Oxford : Eolss Publishers, 2002. ISBN: 978-1-84826-913-2.

²⁵⁷ Více ke vztahu inovací jako zdroje chaosu a znalostí sdílených a aplikovaných v podniku viz PROKESCH, Steven, E. Mastering Chaos at the High-Tech Frontier: An Interview with Silicon Graphic's Ed McCracken. *Harvard Business Review*. 1993, Vol. 71, No. 6, str. 134 – 144.

interdisciplinární obor, který „se zaměřuje na odhalování lepších sociálních, organizačních, behaviorálních a technických podmínek tvorby a využití znalostí“, jejichž zdrojem jsou „nejlepší současné myšlenky a činnosti, které obsahuje znalostní management, pracující komunity; komplexní adaptivní systémy podniků, organizační učení a hypertextová organizace.“²⁵⁸



Obr. č. 4 Zpětnovazební cyklus znalostní ekologie

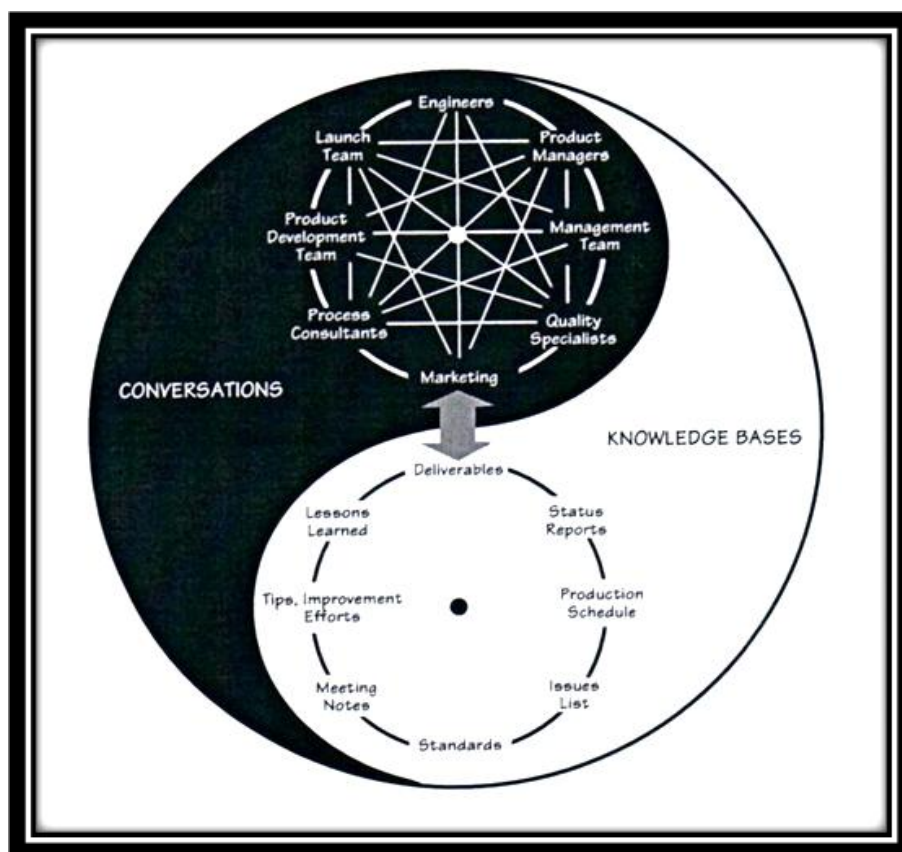
Převzato z: PÓR, George. Nurturing Systemic Wisdom Through Knowledge Ecology. *The Systems Thinker*. 2000, Vol. 11, No. 8, str. 1.

Účel

Znalostní ekologie designuje a podporuje rozvoj **sebeorganizujících se** znalostních ekosystémů, v nichž se propojují informace, ideje, inspirace a jejich pochopení bez časových a zeměpisných limitů. Statistické repozitáře znalostí budované v rámci znalostního managementu se snaží napojit na přirozený systém lidí a jejich aktivit. Primární zaměření znalostní ekologie tematizuje spíše než informačně technologické sítě sítě sociální a podporuje

²⁵⁸ PÓR, George. Nurturing Systemic Wisdom Through Knowledge Ecology. *The Systems Thinker*. 2000, Vol. 11, No. 8, str. 3.

komunikaci a sdílení širokého spektra různorodých znalostí, což přispívá k tvorbě nových znalostí a k adaptaci systémů na náhlé změny v jejich informačním prostředí. Hlavním strategickým cílem je mobilizace a rozvoj **kolektivní inteligence** a **moudrosti organizace**. Dílčími cíli jsou zkrácení časových cyklů v produkci a obchodě; zvýšení pozornosti ke strategickým příležitostem a hrozbám; redukce ceny za koordinaci pracovních a obchodních procesů podporou správcovské role pracující komunity; zvýšení důvěrnosti se zákazníky jejich zapojením do virtuální komunity podniku a zrychlení rozšiřování inovativních metod v podniku.²⁵⁹



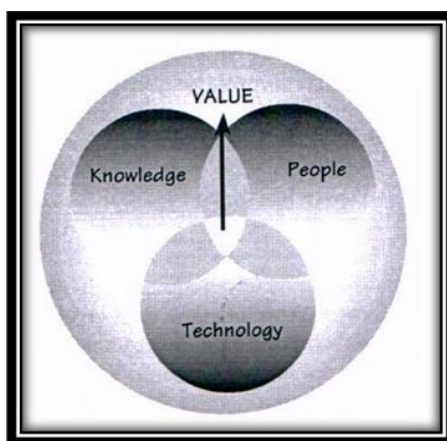
Obr. č. 5 – Dualita konverzační sítě a znalostních repozitářů

Převzato z: PÓR, George. Nurturing Systemic Wisdom Through Knowledge Ecology. *The Systems Thinker*. 2000, Vol. 11, No. 8, str. 4.

²⁵⁹ PÓR, George. Nurturing Systemic Wisdom Through Knowledge Ecology. *The Systems Thinker*. 2000, Vol. 11, No. 8, str. 1-5.

Struktura

Prvky znalostní ekologie jsou lidé, technologie a znalosti, kterým je v činnostech přidělován význam a vhodná interpretace. Znalostní ekologie se skládá z trojitě, vzájemně propletené sítě. Tu tvoří **sítě lidí** pracujících v organizaci, podílníků organizace, jejich pracovních komunit, sítě jejich konverzací, sítě jejich kontaktů a způsobů organizace jejich spolupráce, dále **technologické sítě** včetně telekomunikační sítě a počítačové sítě zahrnující repozitáře znalostí. A konečně **sítě znalostí**, které tvoří užitečné ideje produkované lidmi při běžné každodenní činnosti. Lidé představují znalostní uzly propojující jednotlivé sítě a používají jejich infrastruktury k ustavení sítě znalostí a k participaci v **pracovní a učící se komunitě**. Komunita je pak předpokladem sebeorganizace, vylepšování kolektivní inteligence²⁶⁰ a „kultivace vztahů, nástrojů a postupů používaných k tvorbě, integraci, sdílení a používání znalostí.“²⁶¹



Obr. č. 6 Trojitá síť znalostní ekologie

Převzato z: PÓR, George. Nurturing Systemic Wisdom Through Knowledge Ecology. *The Systems Thinker*. 2000, Vol. 11, No. 8, str. 3.

²⁶⁰ Podle PÓR, George. Nurturing Systemic Wisdom Through Knowledge Ecology. *The Systems Thinker*. 2000, Vol. 11, No. 8, str. 1 - 4.

²⁶¹ LI, Junjun – SUN, Jianjun – CHEN, Haimin. Organizational Knowledge Architecture: in the Perspective of Knowledge Ecology. In *International Conference on Wireless Communications, Networking and Mobile Computing (WiCom)*. Shanghai : IEEE, 2007. ISBN 978-1-4244-1311-9. Str. 5420.

Proaktivní přístup ke znalostní ekologii potřebuje vhodný manažerský **systém s volně propojenými vazbami** mezi prvky, který podniku umožní předvídat, jaké nadcházející strategické příležitosti a hrozby se ho dotýkají a současně pružně a efektivně reagovat na změny informačních požadavků a na změny v prostředí. Model takového systému musí být zaměřen spíše na anticipaci a předčasné přípravy na překvapivé události než na predikci běžných událostí. Funkčnost takového systému je podmíněna neustálým zkoumáním externího prostředí za účelem objevení nejlepších postupů ověřených praxí a jejich inkorporace do těla podniku. Jelikož se však praxe neustále vyvíjí, je třeba nejen stále znovu provádět další benchmarkingové studie a učit se z jejich výsledků, ale je třeba také osvojit si proces opačný. Proces zapomínání, jak bychom ho mohli označit, je procesem odnaučování a probíhá simultánně s procesem učení. Jeho cílem je určit, které z postupů již přestaly být všeobecně uznávány a je třeba je tedy včas opustit, aby záhy nezpůsobily nepružnost podniku právě ve chvíli, kdy je třeba přizpůsobit se změněným podmínkám a něco nového se naučit.²⁶² **Role benchmarkingu** v podniku pak není vyhledávat nejlépe osvědčené postupy vyplývající ze zpětného hodnocení zkušeností ostatních. Benchmarking je orientován do budoucnosti – ukazuje směr, kterým je vhodné zaměřit aktivitu podniku. Nejlépe osvědčené postupy neslouží podniku jako návod, jak optimalizovat a provádět své aktivity efektivněji, ale pod tlakem neustálých dotazů „by měly sloužit jako ideový nástroj k vymezení potenciálních, avšak ne exkluzivních, směrů jednání.“²⁶³

²⁶² Podle MALHOTRA, Yogesh. Information Ecology and Knowledge Management: Toward Knowledge Ecology for Hyperturbulent Organizational Environments. In KIEL, Douglas L. (Ed.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS): Knowledge management, Organizational Intelligence and Learning, and Complexity*. Oxford : Eolss Publishers, 2002. ISBN: 978-1-84826-913-2.

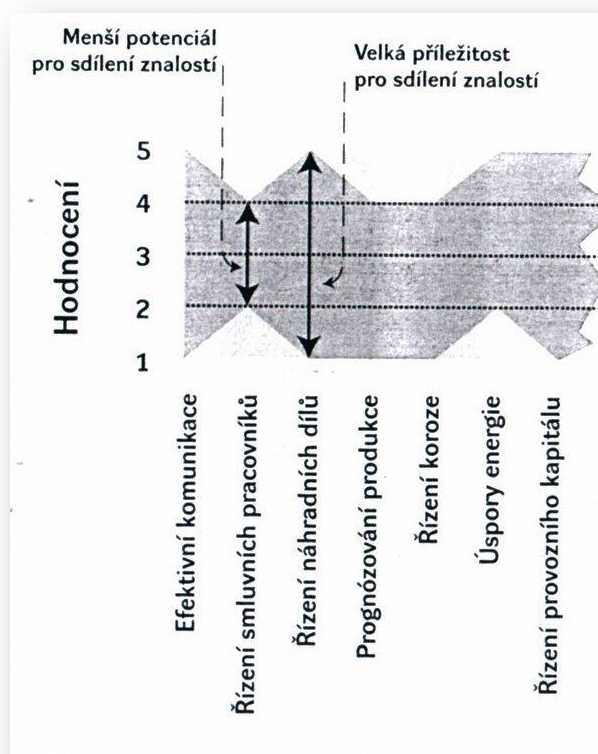
²⁶³ MALHOTRA, Yogesh. Knowledge Management for Organizational White-Waters: An Ecological Framework. *BRINT* [online]. 1999 [cit. 2010-03-09]. Dostupné z: <http://www.brint.com/papers/ecology.htm> .

Základní vlastnosti znalostní ekologie identifikované Malhotrou²⁶⁴ jsou:

- **Sociální síťování** – hlavní roli v utváření znalostí ekologie přednostně hrají sociální síť mezi lidmi, místo sítí technologických a informačních;
- **Adaptace** – přežití podniku je založeno na anticipaci změn a nečekaných událostí;
- **Kooperativní konkurence** – dynamický evoluční proces tvorby znalostí probíhá v různorodých kontextech, což vede ke vzniku diverzifikovaných forem znalostí. O jejich efektivnější využití vedou znalostní uzly (lidé, ale i obchodní jednotky) neustálou soutěž, současně je však mezi sebou sdílejí, aby na základě této spolupráce doplnily svoje chybějící odlišné charakteristiky.
- **Diferenciace** – výměna znalostí a směr znalostních toků v podniku by měly směřovat mezi výrazně souvisejícími diferencovanými znalostními uzly. Pro určování míry diference slouží ve znalostním managementu strategický plánovací nástroj diagram řeky, vizualizující srovnávací graf využití znalostí jednotlivých znalostních uzlů ve vztahu k hodnotám výkonů v jednotlivých činnostech.²⁶⁵

²⁶⁴ Podle MALHOTRA, Yogesh. Information Ecology and Knowledge Management: Toward Knowledge Ecology for Hyperturbulent Organizational Environments. In KIEL, Douglas L. (Ed.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS): Knowledge management, Organizational Intelligence and Learning, and Complexity*. Oxford : Eolss Publishers, 2002. ISBN: 978-1-84826-913-2.

²⁶⁵ K popisu tvorby a interpretace diagramu řeky viz COLLINS, Chris – PARCELL, Geoff. *Knowledge management: praktický management znalostí z prostředí předních světových učících se organizací*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2005. ISBN 80-251-0760-4. Str. 69 – 73.



Obr. č. 7 Strategický plánovací nástroj diagram řeky

Převzato z: COLLINS, Chris – PARCELL, Geoff. *Knowledge management: praktický management znalostí z prostředí předních světových učících se organizací*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2005. ISBN 80-251-0760-4. Str. 71.

Kritika

Strategické zaměření podniků do budoucna položené na bezprostřední “konzumaci” znalostí a diskontinuitní změně zasahuje celou strukturu podniku a znesnadňuje mu tak naplnění jednoho z hlavních strategických cílů podniku, totiž mobilizaci moudrosti. Předpoklad diskontinuitní změny informačního prostředí nepřihlíží k historické dimenzi informačních fenoménů objevujících se v informačním prostředí, které jsou podle Capurra charakterizované právě tím, že nejsou diskontinuitní, ale vždy zařazené mezi minulost a současnost (viz kapitolu 1.1). Moudrost povstává ze soustavného a dlouhodobého zpracovávání znalostí s ohledem na jejich širší důsledky, z nichž jsou extrahovány podstatné principy, jak jednat ku prospěchu všem a skryté vzory,

odhalující na čem skutečně záleží. Moudrost staví na zkušenosti, právě proto je nepřenositelná a povaha moudrosti je inkrementální. Diskontinuitní změna se projevuje většinou v oblasti technologických inovací a její bezprostřední vliv vyžadující okamžitou reakci založenou na anticipaci zasahuje jen úzce vymezený okruh podniků zabývajících se špičkovým vývojem, často určeným užšímu tržnímu segmentu. Tyto podniky se musejí nezbytně transformovat do efektivních učících se organizací s plochou řídicí strukturou uspořádanou podle zásad znalostní ekologie. Ostatním podnikům stačí změny zavčas zachytit a přizpůsobit se jim, aniž by nutně potřebovaly měnit hierarchické uspořádání řízení. Navzdory proklamovanému dehierarchizování společnosti se prosazuje i opačný proud, což se týká i podniků, jak podotýká trefně Davenport.²⁶⁶

4.4. Informační ekologie a implementace technologií

4.4.1. Informační ekologie pracovního prostředí

Vymezení

Sociální aspekty zavádění a fungování technologií na pracovištích ve své monografii Informační ekologie představily v roce 1999 Bonnie Nardiová a Vicki O'Day.²⁶⁷ Podle obou autorek „lidská expertíza, úsudek a kreativita mohou být podporovány, ne nahrazeny nástroji využívajícími počítače.“²⁶⁸ Společnosti je však systematicky upírána svobodná volba, které technologie a nové vynálezy uplatňovat v každodenním životě a jakým způsobem je

²⁶⁶ Davenport si myslí, že prohlášení o zplošťování podniků je módní frází, o jejíž platnosti není přesvědčen. Podle něj hierarchické vrstvy v některých podnicích sice mizí, ale v jiných ve stejném množství přibývají. Vzácná je také elektronická komunikace mezi vrcholnými manažery a řadovými zaměstnanci a neubývá ani středních manažerů s průměrnými platy, kteří by měli být pro organizaci s plochou řídicí strukturou přebyteční. DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-511168-0. Str. 180 – 181.

²⁶⁷ NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. 232 s. ISBN 0-262-14066-7.

²⁶⁸ NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. ISBN 0-262-14066-7. Str. 15.

uplatňovat. Rozhodnutí o užití technologií činí vlády, manažeři a vědci a vytvářejí tak ve společnosti iluzi technologického determinismu²⁶⁹ a atmosféru prodchnutou strachem z technologií. Takové nálady ve společnosti pak přispívají ke vzniku technofilních a techno-utopických postojů na jedné straně, techno-dystopických a technofobních postojů²⁷⁰ na straně druhé. K hladkému začlenění nových inovací do pracovního procesu a pro efektivní využití technologií je třeba dát lidem, kteří s nimi budou pracovat a používat je, prostor pro vyjádření vlastních hodnot, postojů a preferencí, prostor působení, v němž budou moci tito lidé ovlivnit design technologií a technologických systémů. Informační technologie je v pojetí Nardi a O'Day mapou tohoto prostoru, mapou ukazující místa, v nichž může jedinec působit na celý složitě provázaný systém. Autorky definují informační ekologii jako „systém lidí, praktik, hodnot a technologií v konkrétním lokálním prostředí.“²⁷¹ Takový přístup k informační ekologii se snaží otevřít prostor pro člověka, který využívá technologii při rozhodování a řešení svých běžných i pracovních problémů.

Účel

Přístup Nardiové a O'Day má rozšířit oblast vlivu člověka na technologie, s nimiž přichází každodenně do styku při práci a v běžném životě. Postupy typické pro danou lokalitu, cíle a hodnoty lidí pracujících v této lokalitě s technologiemi, to vše by měli designéři technologií reflektovat, aby zajistili jejich vhodné použití. Lidé pak budou technologie využívat s radostí a

²⁶⁹ Technologický determinismus je přístup, který tvrdí, že „vývoj technologie následuje svoji vlastní logiku a že technologie determinuje způsob, jak bude použita.“ HANSETH, Ole – MONTEIRO, Eric. *Understanding Information Infrastructure* [online]. c 27. 8. 1998 [cit. 2010-03-18]. Chapter 6 Socio-technical webs and actors network theory. Dostupné z: <http://heim.ifi.uio.no/~oleha/Publications/bok.html>.

²⁷⁰ Technofobie je termín označující „odpor, antipatii nebo nedůvěru k technologiím, spíše než iracionální, nelogický či neurotický strach.“ DINELLO, Daniel. *Technophobia! : Science Fiction Visions of Posthuman Technology*. 1st ed. Austin : University of Texas Press, 2005. ISBN 0-292-70986-2. Str. 8.

²⁷¹ NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. ISBN 0-262-14066-7. Str. 49.

potěšením. Proces designování a pracovní proces nejsou světy samy pro sebe, „ale jsou propojeny lidským srdcem.“²⁷² Cílem informační ekologie v pojetí Nardiové a O'Day je předkládat praktické podněty a vhodné strategické otázky vedoucí k motivaci zlepšovat danou informační ekologii, k odpovědnosti za použití technologie, podporovat cenění sociálních aktivit, sdílení a učení a kolektivní a ustavičnou participaci na konstrukci trvanlivé a funkční informační ekologie. Takovýto efekt snižuje zmatek a frustraci lidí vystavených působení nových technologií, redukuje jejich strach a nespokojenost. Výsledným efektem dílčích cílů je efektivní zavádění a následné využívání technologií v souladu s etikou a stabilita prostředí daného pracoviště i přes probíhající technologické změny.

Struktura

Podle výše uvedené definice informační ekologie dle Nardiové a O'Day tvoří informační ekologii čtyři základní složky: lidé, praktiky, hodnoty a technologie. **Lidé** jsou stejně jako v dalších pojetích informační ekologie složkou nejdůležitější. K pochopení jejich role v dané informační ekologii je třeba zjistit, jaké zauímají lidé postoje k technologiím, co a jak běžně dělají. Proto Nardiová a O'Day doporučují při designu technologických nástrojů využívat výsledky etnografických empirických studií. Při úspěšné implementaci nových technologií do informační ekologie hrají nezanedbatelnou roli kvalifikovaní lidé, kteří dokážou najít rychle potenciál nových nástrojů a způsob jejich efektivního zapojení do svých pracovních činností. Jsou také schopni poskytnout podporu a radu ostatním uživatelům, kteří nejsou tak dobří v ovládání nových technologií. Nardiová a O'Day je analogicky k terminologii používané v biologických ekologiích označují **klíčovým druhem**.²⁷³ Jako příklad uvádí autorky roli knihovníka, jehož většina práce je pro uživatele knihovny neviditelná, ačkoli je naprosto nezbytná pro její

²⁷² Ibid, str. 11.

²⁷³ V originále "keystone species."

fungování.²⁷⁴ Klíčové druhy jsou nezbytné pro prosperování dané informační ekologie, při jejich nepřítomnosti může dojít ke kolapsu celého systému. Klíčovou roli nemusí však hrát nutně konkrétní profese, mohou ji zastávat i různí mediátoři²⁷⁵ a přirození učitelé, jejichž aktivita často není jejich oficiální náplní práce. Jejich specifickým případem jsou **zahradníci**, kteří „rádi pomáhají ostatním s technickými úkoly, stejně jako se sami rádi učí o čemkoli souvisejícím s počítači.“²⁷⁶ Díky svým dovednostem dokážou zahradníci nejen asistovat spolupracovníkům při osvojování a používání nových nástrojů, ale jsou také schopni vysvětlit, co znamenají různé koncepce a jak fungují rozmanité mechanismy v různých pracovních doménách a provést kustomizaci softwarových nástrojů pro potřeby místních podmínek.

Každou informační ekologii charakterizují specifické **praktiky**, které lidé při zacházení s technologiemi využívají. Mezi praktiky můžeme zahrnout všechny pracovní postupy, metody, ale i taktiky, odrážející hodnoty, na nichž jsou zbudované. Praktiky jsou často nenápadné a snadno se přehlédnou. Patří mezi ně totiž i takové události, jako přesuny mezi různými místy, společné chození na oběd, zvedání telefonů a psaní emailů, pravidelná neoficiální setkání apod. Při těchto činnostech se často mohou odehrávat zásadní a přitom téměř neviditelné události. Významnou součástí praktik jsou služby, jejich role je zásadní ve stejné míře, jako role technologií. S oběma rolemi se pojí tvořivost, ačkoli je často ceněna více kreativita technická. Náročnost tvořivých služeb je většinou dána potřebou týmově spolupracovat při jejich poskytování.²⁷⁷

²⁷⁴ K detailnímu popisu knihovny jako informační ekologie viz BISHOP, Ann Peterson – HOUSE Nancy A. Van – BUTTENFIELD, Barbara P. (Eds.). *Digital Library Use: Social Practice in Design and Evaluation*. Cambridge : MIT Press, 2003. Chapter 4. NARDI, Bonnie A. – O'Day, Vicki L. An Ecological Perspective on Digital Libraries. Str. 65 – 82.

²⁷⁵ Mediátoři jsou „lidé, kteří budují spojení mezi institucionálními hranicemi a budují porozumění mezi různými disciplínami.“ NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. ISBN 0-262-14066-7. Str. 54.

²⁷⁶ Ibid, str. 140.

²⁷⁷ Ibid, str. 66 – 67.

Součástí praktik je také podpora všeobecně a podpora při získávání kompetentnosti pro práci s technologiemi, kterou často zajišťují zahradníci. Oblast použití technologií je formována sociálními vzorci a konvencemi. Designér může zajistit respektování těchto vzorů využitím metody **participativního designu**, při které se skupiny budoucích uživatelů přímo podílejí na analýze a uzpůsobení návrhu sociotechnologického systému konkrétnímu prostředí, do nějž bude implementováno.

Třetím prvkem informační ekologie jsou etické **hodnoty** a k nim se vážící normy. Hodnoty vytvářejí etickou dimenzi technologií, která zasahuje vše od sociálních důsledků technologií po samotnou identitu člověka jako člověka. Status hodnot v sociotechnologických systémech vychází z intuic odporujících předpokladu, že technologie obsahují etické hodnoty a ovlivňují tak přímo lidské aktivity. U tohoto předpokladu se na chvíli zastavíme a v zájmu jasnějšího výkladu jej blíže objasníme.

Technika či jakýkoli artefakt mají **sociální povahu**. To znamená, že tvoří – společně s lidmi, kteří ji užívají, činnostmi, ke kterým je užívána a metodami či postupy použití – komplexní propletený systém. Proto odborníci mluví o **sociotechnických systémech**. Vztah techniky a člověka je tedy problémový ve smyslu vzájemné závislosti a provázanosti, jak to vhodně vyjádřil W. E. Bijker: „Technické je konstruováno sociálně a sociální je konstruováno technicky.“²⁷⁸ Už samotné vlastnictví nějakého artefaktu zásadně mění sociální hierarchii, mocenské vztahy, způsobuje pocit ohrožení, zvýhodnění a tím budí **reakce** přesahující záměrné použití člověkem (člověk nejedná z popudu vnitřního, ale reaguje na výzvu přinášenou technologií). Nejde totiž o to, že artefakt stvořil člověk a tím do něj vnesl nějaké hodnoty, ale že etická

²⁷⁸ Citováno podle BISHOP, Ann Peterson – HOUSE Nancy A. Van – BUTTENFIELD, Barbara P. (Eds.). *Digital Library Use: Social Practice in Design and Evaluation*. Cambridge: MIT Press, 2003. ISBN 0-262-02544-2. Chapter 1. Introduction: Digital Libraries as Sociotechnical Systems. Str. 33.

dimenze artefaktu působí na lidi dále, i bez přítomnosti tohoto tvůrce a mnohdy jinak, než zamýšlel, tedy nezávisle na něm. Technologie působí jako **sociální agent**.²⁷⁹

Je samozřejmě nesmysl svádět cokoli špatného na samotnou technologii, ale je také nesmysl umísťovat ji kamsi za společnost, do nezávislé objektivní existence, která jediná může být hodnotově nezatížená. Technika, stejně jako celá hmotná kultura tvoří nadindividuální systém, ke kterému se vždy vztahujeme socializací, ale nikdy si jej nejsme jako jedinci schopni osvojit celý. Podle Langdona Winnera unikají technologie v mnoha aspektech naší kontrole, jak například naznačuje **technologický tah**. Koncept označuje skutečnost, že technologie některé naše činnosti umožňují, **zprostředkují**, jiné ale současně omezují, **limitují**. Celá řada jejich dopadů je také neznámá, mnoho nezamýšlených vedlejších efektů může být negativních.²⁸⁰ Technologie nejsou odpovědné za to, že je někdo špatně použije, ale vytyčují jasné **mantinely** tomu, co s nimi lze provádět, k čemu všemu jsou vhodné. Některá použití nás lákají více. Právě v **designu** se odhaluje etická rovina technologií. Používaný pojem **inskripce**²⁸¹ odkazuje na to, že technologie má svoji vlastní historickou trajektorii - časově předcházející nastavení a designy technologií jsou vepsány i v technologii z nich vycházející.²⁸² Pojem **translace**²⁸³ zase

²⁷⁹ V rámci teorie sítí aktérů se používá přesnější výraz aktant. HANSETH, Ole – MONTEIRO, Eric. *Understanding Information Infrastructure* [online]. c. 27. 8. 1998 [cit. 2010-03-18]. Chapter 6. Socio-technical webs and actors network theory. Dostupné z: <http://heim.ifi.uio.no/~oleha/Publications/bok.html>.

²⁸⁰ V originále "technological drift." Podle NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. ISBN 0-262-14066-7. Str. 41.

²⁸¹ Inskripce popisuje způsob, jakým do sebe technické artefakty začleňují vzorce užívání. HANSETH, Ole – MONTEIRO, Eric. *Understanding Information Infrastructure* [online]. c. 27. 8. 1998 [cit. 2010-03-18]. Chapter 6. Socio-technical webs and actors network theory. Dostupné z: <http://heim.ifi.uio.no/~oleha/Publications/bok.html>.

²⁸² Tento proces označujeme jako přenos imergentní informace. Viz LORENZ, Michal. *K problémům memetiky a informační vědy*. Praha: 2005. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Konzultant rigorózní práce Prof. PhDr. Ing. Josef Šmajš, CSc. Str. 87.

zohledňuje vepsání postojů a zájmů potencionálních uživatelů, designérů, těch, kteří vývoj platí i těch, kteří budou technologii spravovat ve složitém propletení a vyvážení mnohdy protichůdných hledisek. Technologie většinou podporuje mocenský status quo.²⁸⁴ Technika je k něčemu, tedy nese nějakou hodnotu už dopředu, než ji začne kdokoliv interpretovat. Navíc tato hodnota přesahuje intenci jejího tvůrce. Tento proces může být ovšem i opačný, jak naznačuje Winner ve svém konceptu **reverzní adaptace**. Tento proces označuje přizpůsobování lidských cílů prostředkům, které jsou k dispozici a tedy jen určitým výsledkům, které je s jejich pomocí možné dosáhnout. Tento proces zasahuje i technologické normy a standardy a v důsledku i celý život lidí, jejich motivací a myšlení.²⁸⁵

Implementace technologií tedy vždy otevírá například tyto otázky: Komu budou technologie sloužit? Komu budou prospěšné? Kdo je bude kontrolovat? Do jaké míry budou reflektovat hodnoty skupiny? Jaké hodnoty budou prosazovat?

Poslední složku informační ekologie tvoří samy **technologie**. Naše myšlení není formováno jen samotnými technologiemi, ale je vedeno a limitováno již tím, jak o technologiích mluvíme, jaké metafory používáme k zachycení našich technologických konceptů a roli technologií v našem životě. Tyto metafory

²⁸³ Translace označuje proces, kdy „zájmy uživatelů a zájmy ostatních mohou být [...] překládány na specifické „potřeby,” specifické potřeby jsou dále překládány do všeobecnějších a sjednocených potřeb a do jednoho shodného řešení. Když bude řešení (systém) spuštěno, bude přizpůsobeno pro uživatele překládáním systému do kontextu jejich specifických pracovních úkolů a situací.” HANSETH, Ole – MONTEIRO, Eric. *Understanding Information Infrastructure* [online]. c 27. 8. 1998 [cit. 2010-03-18]. Chapter 6. Socio-technical webs and actors network theory. Dostupné z: <http://heim.ifi.uio.no/~oleha/Publications/bok.html>.

²⁸⁴ K historické trajektorii technologií a technologickému status quo viz KLING, Rob – ROSENBAUM, Howard – SEWYER, Steve. *Understanding and Communicating Social Informatics: A Framework for Studying and Teaching the Human Contexts of Information and Communication Technologies*. 1 ed. Medford, New Jersey : Information Today, 2005. 216 s. ISBN 1-57387-228-8.

²⁸⁵ V originále "reverse adaptation." Podle NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. ISBN 0-262-14066-7. Str. 38 - 39.

mohou optimisticky či pesimisticky zabarvit naše myšlení, přístup a následné nakládání s nimi. Nardi a O'Day rozlišují celkem čtyři základní metafory technologií. V těchto metaforách vystupuje technologie jako nástroj, jako text, jako asistent a jako systém. K těmto metaforám obě autorky přidávají pátou metaforu, metaforu ekologickou. Metafora **technologie jako nástroje** předpokládá, že technologie je objektem navrženým k provádění nějakého úkolu a je plně kontrolována člověkem, který ji používá. Technologie jsou navrženy pro určitou situaci a úkol, metafora tak spojuje lidi, úkoly a technologie do jednotného kontextu. V tomto pracovním kontextu je důraz kladen na interakci mezi člověkem a nástrojem a technologie jsou hodnoceny podle produktivity, užitečnosti, použitelnosti a dovedností či znalostí potřebných k jejich ovládnutí. Myšlení člověka pokládajícího technologii za nástroj má tendenci zaměřovat se na její kontrolovatelnost a aktivitu lidí při jejím používání; sociální, politický a organizační kontext jejího použití je většinou opomíjen. Metafora **technologie jako textu** naproti tomu předpokládá pasivitu lidí. Přístup je založený na představě, že technologii můžeme "číst" a zjišťovat skrze ni významy a požadavky. Technologie je ztělesněním kódu, jímž s námi komunikují designéři, čímž nám zanechávají zprávu, co nám technologie dovolí s ní provádět a jak správně ji použít. Důraz této metafora klade na záměry a významy a její síla se projevuje při analýze sociální dimenze technologií. V designu je pod hlavičkou této metafory využívána metoda sémiotického inženýrství.²⁸⁶ Kontext myšlení člověka perspektivou této metafory je široký, přesto přehlíží prvky jako úsudek a kreativitu lidí při výběru technologie a jejího vhodného použití a roli hodnot a to, do jaké míry technologie reflektují a podporují naše hodnoty. Dle metafor **technologie jako asistenta** jedná technologie naším jménem ve chvílích, kdy jsme

²⁸⁶ V sémiotickém inženýrství se [designéři] pokoušejí sdělit svoji vizi designu uživatelům. Jejich vize designu zahrnuje to, jak uživatelé směřují či musí interagovat s konkrétním počítačovým systémem, aby dosáhli svých cílů prostřednictvím komunikačních kódů integrovaných do rozhraní systému." SOUZA, Clarisse Sieckenius de. *The Semiotic Engineering of Human-Computer Interaction*. Cambridge : MIT Press, 2005. ISBN 0-262-04220-7. Str. 7.

zaneprázdnění nebo zaměstnání jinými problémy. Technologie pak sehrává roli našeho asistenta či našeho zástupce. Důraz je kladen na odbornost a personalizované služby, snadnost ovládání, důvěryhodnost a zodpovědnost. Důrazem na individualizovanou roli technologie odvádí tato metafora naši pozornost od ostatních lidských činitelů v okolním prostředí, opomíjí tedy sociální kontext technologie. Metafora **technologie jako systému** je ze všech dosud představených metafor nejširší, bere v potaz jak sociální, tak technické síly, které se vzájemně ovlivňují, proplétají a vyvíjejí se ve vztahu k našemu běžnému životu. Systémové myšlení naráží na komplexní a neproniknutelnou síť vztahů a vlivů, ukazuje nám množství nezamýšlených důsledků, které technologie uvrhávají na náš život. Technologie jsou zapleteny do sítě rozšiřující jejich moc daleko za dohled daný velikostí člověka, ať už směrem společenským (technologie zasahuje život celých sociálních skupin) nebo časovým (technologie má svůj historický vývoj). V systémovém myšlení převažuje pesimismus ze ztráty kontroly nad technologiemi. Z dohledu se také vytrácí role jedince, jeho ideálů a rozhodnutí a smysl pro konkrétno a místní poměry.²⁸⁷ Metafora **technologie jako ekologie** předpokládá kreativní úlohu člověka v jejím používání, vliv lokálních praktik a postupů, stejně jako jeho hodnotového žebříčku. Místně zakotvená variabilita systému přesahuje ovšem člověka v jeho sociálním, organizačním a politickém kontextu, který také hraje roli při interakci s technologií.

Základní vlastnosti znalostní ekologie dle Nardi a O'Day²⁸⁸ jsou:

²⁸⁷ Podle BISHOP, Ann Peterson – HOUSE Nancy A. Van – BUTTENFIELD, Barbara P. (Eds.). *Digital Library Use: Social Practice in Design and Evaluation*. Cambridge : MIT Press, 2003. Chapter 4. NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. An Ecological Perspective on Digital Libraries. Str. 65 – 70. NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. ISBN 0-262-14066-7. Str. 27 – 40.

²⁸⁸ Podle NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. ISBN 0-262-14066-7. Str. 51 – 56.

- **Diverzita** – vyjadřuje různorodost lidí, různorodost jejich aktivit, profesí a pozic a různorodost nástrojů a technologií vstupujících do interakcí v informační ekologii. Bohatství forem je důležité pro přežití kontinuálních, stejně jako diskontinuálních změn. Ve zdravé informační ekologii se tyto různorodé formy uplatňují komplementárně;
- **Koevoluce** – vzájemný vliv sociálního a technického vývoje, v němž se aktivity lidí a k nim používané nástroje neustále vzájemně přizpůsobují. Stejně jako je neustávající proces vývoje informační ekologie, vzájemné uzpůsobení sociálního a technického není nikdy dokonalé a stále vyžaduje další pokusy o vylepšení;
- **Systémovost** – vnitřní provázanost jednotlivých částí systému a jejich vzájemná závislost způsobují, že změny jedné části systému zasahují spojitě i všechny jeho ostatní části. Změny, které jsou nekompatibilní s některými částmi systému, se v systému neuchytí a vytrácejí se beze stopy;
- **Lokalita** – provázanost technologie s konkrétním místem, kde je využívána. V každém konkrétním prostředí se použití technologie liší v závislosti na místních zvycích a místním uspořádání vztahů. Obyvatelé různých ekologií rozumí roli technologie ve svých aktivitách různě, v závislosti na tom, jak je pro ně technologie dosažitelná, jak je pro ně užitečná, jaký je rytmus práce a vzory jejího použití. Sociálně konstruovaná identita technologie se liší v jednotlivých ekologiích;
- **Klíčové druhy** – nezbytná role určité profese či druhu lidí, kteří spojují dohromady ostatní lidi, technologie a praktiky v dynamický systém. Klíčový druh zaplňuje a překlenuje trhliny v informační ekologii, čímž zabraňuje dezintegraci systému.

Kritika

Informační ekologie Nardiové a O'Day směřuje při správném přístupu vždy ke konvergenci technologií a harmonizaci vnitřních vztahů. Informační ekologie v tomto pojetí budí dojem bezproblémového prostoru, v němž se všichni obyvatelé svorně učí spolupracovat a utvářet systém tak, aby vyhovoval všem. Metafora ekologie je však aplikována polovičatě a idealizovaně. Bowker podotýká, že příroda má krvavé zuby a drápy (cituje při tom Darwina) a součástí ekosystémů jsou i paraziti a viry. I informační ekologii sužují různé druhy, které nepřispívají k jejímu prosperování, těm ovšem není v konceptu Nardi a O'Day věnována pozornost. I sami obyvatelé informační ekologie musí mnohdy bojovat o svoje přežití a jejich vlastní zájmy pak převažují zájmy organizace. Jejich analýza věnuje málo pozornosti dynamice moci v organizaci.²⁸⁹ Výtky Bowkera potvrzuje i výzkum provedený Hugo Letichem a Lucií van Mens. Při jejich analýze informačních ekologií identifikovali takové druhy lidí, kteří se pro sebe snaží zajistit individuální výhody, přežití v podniku na úkor ostatních, jejich jednání je řízeno sebeuspokojením, egoismem a snahou vykořisťovat slabší jedince. Tito jedinci jsou příkladem toho, že systém nemusí pracovat vždy sobě ku prospěchu, ale může docházet k záměrnému porušování požadované koherence. Informační ekologie jsou spíše než „předpověditelné racionální struktury, které přímí účastníci *znají* a (v podstatě) *kontrolují*“, strukturami „emergentními [...], nevědomě internalizovanými [...], nevypočitatelnými a nestálými.“²⁹⁰ Harmonizace procesu implementace technologií do pracovního prostředí předpokládá, že je třeba se vyrovnat s problémem optimální podpory učení. Ovšem ne každý obyvatel informační ekologie chce poznávat, učit se.

²⁸⁹ BOWKER, Geoffrey C. Bonnie Nardi and Vicki O'Day, Information Ecologies: Using Technology with Heart – Book Review. *Computer Supported Cooperative Work*. 2001, Vol. 10, No. 1, str. 143 – 145.

²⁹⁰ LETICHE, Hugo – MENS, Lucie van. Dyslogistic Information Ecologies. *Management Learning*. 2003, Vol 34, No. 3, str. 339.

Strategické jednání některých obyvatel informační ekologie tak může vést k selhání celého systému.²⁹¹

4.4.2. Dysfunkční informační ekologie

Lokálnost informační ekologie je důležitou vlastností, která ztěžuje generalizaci závěrečných zjištění z případových studií konkrétních ekologií do univerzální teorie. Vedle doporučení, na jaké aspekty se při rozvíjení a kultivaci informační ekologie zaměřovat, je proto nutné věnovat se i případům, kdy dochází k desintegraci informačního ekosystému a odhalovat příčiny, které mohou přispět k tomuto stavu. Popsané případy selhání mohou sloužit jako preventivní výstraha a vodítko, jakým aspektům informační ekologie věnovat zvýšenou pozornost.

Důvodem selhání informační ekologie může být neuvážená implementace nové technologie, která ignoruje některou z hodnot vyznávaných v dané lokalitě. Takovéto znehodnocení uznávané hodnoty narušuje sociální vztahy mezi lidmi jako třeba vzájemnou důvěru. Nová technologie by neměla výrazně narušovat sociální praktiky zaužívané v prostředí, zvyklosti jako například neoficiální dělbu práce mezi zaměstnanci, časování rytmů práce apod. Narušení mohou způsobit také rozcházející se cíle či perspektivy mezi členy dané ekologie (například mezi managementem a řadovými zaměstnanci). Účastníci ekologie musí cítit, že technologie jim přináší užitek a není provozována na jejich úkor či proti jejich souhlasu. Negativně může působit také pocit, že technologie vyřadí a nahradí některé pozice, profese z pracovního procesu, protože se z ní stává místo pomocníka hrozba. Dotčené osoby zasažené některým z výše uvedených nebezpečí se mohou začít vyhýbat používání nové technologie, mohou ji začít využívat nesprávným způsobem a působit tím další těžkosti

²⁹¹ LETICHE, Hugo – MENS, Lucie van. Dyslogistic Information Ecologies. *Management Learning*. 2003, Vol 34, No. 3, str. 329 - 347.

v systému, případně mohou zcela odmítnout technologii používat. Členové ekologie musejí mít pocit, že jsou to oni, kdo kontroluje a řídí technologie a že mají podíl na způsobu, jakým bude nová technologie užívána. Musí být také seznámeni s výhodami, které technologie přináší a informováni o jejích zásadních rysech.

S případem dysfunkce ekologie přichází například B. Nardiová při popisu případové studie informační ekologie neurochirurgického oddělení v nemocnici. Zavedení monitorovacího systému pro neurofyziology narušilo soukromí a změnilo způsob komunikace pracovního personálu v operačním sále, což vedlo k zvýšenému stresu a nejistotě. Takový stav podporuje jeden z "druhů" v informační ekologii (neurofyziology), ale ohrožuje výkonnost práce ostatních členů ekologie a zvyšuje jejich nespokojenost. Výsledkem této nerovnováhy bylo odstranění nové technologie a návrat ke "starému" systému, ačkoli při pečlivém zhodnocení procesu implementace nemuselo k problematické situaci vůbec dojít.²⁹²

Specifický typ dysfunkce informační ekologie popisují Hugo Letich a Lucie van Mens, který označují jako dyslogickou informační ekologii.²⁹³ V dyslogické informační ekologii hrají roli klíčového druhu osoby, které narušují systém informační ekologie zevnitř, pomocí intrik a egoismu, čímž ničí možnost upřímné otevřené atmosféry, spontánnosti, tvořivosti a spolupráce. Tito lidé nesdílejí hodnoty s ostatními a nejsou ochotni pracovat s nimi společně. Svoji ústřední roli získávají díky strategickým informačním tokům, které ovládají a řídí. Nemají zájem rozvíjet a podporovat ekosystém, jehož jsou sami členy, ale pomocí manipulativního diskurzu si pro sebe zajišťují moc a výhody. Svoji moc si udržují zneužitím diverzity, jež jim

²⁹² Viz NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. ISBN 0-262-14066-7. Str. 169 – 183.

²⁹³ Rozuměj pejorativní, hanlivá. Dyslogie je porucha schopnosti logického uvažování projevující se v mluveném projevu. V originále "dyslogistic information ecologies."

umožňuje vytvářet organizační nekoherentnost, v níž mohou snadno politikařit. Aby udrželi mocenský status quo, podkopávají všechny snahy o učení a změny v podniku, čímž ho konzervují a zbavují schopnosti flexibilní adaptace. Jako příklad uvádějí autoři studie podniků, v nichž tuto roli hraje sekretářka kontrolující každodenní provozní informace a poradce kontrolující informace týkající se rozhodování.²⁹⁴

4.5. Benchmarking informační ekologie studijního oboru

4.5.1. Univerzita jako informační ekologie

Univerzitu můžeme pokládat za klasický příklad informační ekologie. V univerzitním prostředí působí široké spektrum různorodě zaměřených či specializovaných lidí, kteří využívají pro svoji práci bohatou kolekci vědeckých metod a postupů, moderních technologií a informačních zdrojů (kromě učebnic, knih a odborných časopisů také kurikula, učební plány, rozpis studentů, individuální studijní plány apod.).²⁹⁵ Aktivita na univerzitě se uskutečňuje v atmosféře společně sdílených hodnot, mezi nimiž dominuje hodnota vědecké pravdy a hodnoty spojené s etikou vědecké práce a edukačního procesu. Studenti, vyučující i výzkumníci, tvořící významnou část participantů informační ekologie univerzity, využívají při svých aktivitách různorodé informační zdroje, které si obstarávají pomocí různě náročných informačních procesů, sami produkují nové znalosti ve formě informačních produktů a kognitivních artefaktů. Řada jedinců je sama zdrojem informací a znalostí. Různorodé informační aktivity a hodnoty konstituují informační kulturu univerzity. Se změnami financování univerzit a rostoucími očekáváními studentů se stále výrazněji prosazuje i důraz kladený na podpůrné

²⁹⁴ LETICHE, Hugo – MENS, Lucie van. Dyslogistic Information Ecologies. *Management Learning*. 2003, Vol. 34, No. 3, str. 329 - 347.

²⁹⁵ PERRAULT, Anne Marie. The School as an Information Ecology: A Framework for Studying Changes in Information Use. *School Libraries Worldwide*. 2007, Vol. 13, No. 2, str. 49 – 62.

struktury a služby, pomáhající studentům i zaměstnancům univerzity zapojit se do akademické komunity, uspokojit své potřeby a zlepšit vlastní výkon.²⁹⁶ Všechny tyto rysy jsou v souladu s definicemi informační ekologie dle Davenporta, Prusacka (kapitola 4.3.1.) i Nardi a O'Day (kap. 4.4.1.). Jednotlivé fakulty však požívají jistého stupně autonomie a obory se musejí přizpůsobovat jinému typu dynamiky externího prostředí, které je charakteristické pro každý jednotlivý obor. U každého oboru pak můžeme identifikovat jinou konfiguraci informačních vztahů, což nás opravňuje mluvit o nich jako o **mikroinformačním ekosystému**. Je ovšem třeba rozlišit, co je součástí informační ekologie oboru, a co ji přesahuje. Výzkumy a vývoj aplikačních řešení se odehrávají ve dvou světech současně: v "lokálním světě" školního areálu a v síti neoficiálních vztahů výzkumné či odborné komunity, označované jako neviditelná univerzita, jež široce přesahuje i hranice univerzity.²⁹⁷ Kontext výzkumných praktik navíc nevyplývá z informační ekologie, ale je jí zprostředkováván. Výzkumné aktivity jsou řízeny a omezovány výzkumnými projekty a samotnou univerzitou, informační služby a zdroje jsou službami a zdroji institucionálními²⁹⁸ (např. knihovna nepatří do informační ekologie oboru, ale patří k informační ekologii celé instituce). Učící se komunita²⁹⁹ však již k informační ekologii oboru patří, jelikož ten pro

²⁹⁶ WEAVER, Margaret (ed.). *Transformative Learning Support Models in Higher Education: Educating the Whole Student*. 1st ed.. London : Facet Publishing, 2008. 222 s. ISBN 978-1-85604-644-2.

²⁹⁷ Podle JONES, Peter H. Information Practices and Cognitive Artifacts in Scientific Research. *Cognition Technology and Work*. 2005, Vol. 7, No. 2, str. 89. Neviditelná univerzita je definována jako neoficiální skupina vědců, „která poskytuje každému pracovníkovi jeho status ve formě prestiž udělujícího uznání od jeho kolegů a která především efektivně řeší komunikační krizi redukováním velké skupiny na malou skupinu vybraných o takové maximální velikosti, jež může být řízena pomocí meziosobních vztahů.“ PRICE, Derek John de Solla. *Little Science, Big Science*. 2nd ed. New York : Columbia University Press, 1965. Str. 85.

²⁹⁸ JONES, Peter H. Information Practices and Cognitive Artifacts in Scientific Research. *Cognition Technology and Work*. 2005, Vol. 7, No. 2, str. 92 – 93.

²⁹⁹ Učící se komunita je komunita stavěná na pedagogickém, na uživatele zaměřeném dizajnu, jde tedy o „záměrně kultivovanou komunitu, která prosazuje a zdůrazňuje učení. Aby byla učící se komunita efektivní, musí zdůrazňovat aktivní, cílevědomou participaci při učení a spolupráci, která podněcuje a prosazuje učení skupiny a jejích členů.“ LENNING, Oscar T. – EBBERS, Larry H. *The Powerful Potential of Learning Communities: Improving Education*

ni vytváří motivace a omezení. Obor jako informační ekologie je pak pevně zasazen do systému fakulty a celé univerzity, které tvoří jeho organizační prostředí.

Mezi **informační personál oboru** patří interní i externí vyučující, badatelé, studenti sdílející a interpretující informace včetně doktorandů, sekretářky, absolventi oboru, kteří tvoří školní komunitu, a dále také zaměstnavatelé absolventů a rodiče studentů. Školní komunitu ovlivňuje informační politika oboru, v jejímž rámci se zplošťuje hierarchická struktura. Přednášející se stává více konzultantem než svrchovanou autoritou, jeho vliv se musí opírat o autoritu přirozenou. Naopak u studentů narůstá podíl na odpovědnosti za náplň přednášek, na níž se sami aktivně podílejí a také odpovědnost za řadu mimoškolních aktivit, které by měli připravovat a v nichž rozšiřují povědomí o aktivitách na svém oboru a aplikují své znalosti ve prospěch externího prostředí tvořeného místní občanskou komunitou. Nicméně organizační hierarchie zůstává zachována, jelikož konečnou odpovědnost za hodnocení výkonů studentů a organizační rozhodnutí nesou přednášející, sekretářky a v nejvyšší instanci vedoucí oboru. Akademický sbor oboru je také odpovědný za informační strategii – od rozhodnutí, zda chce budovat komunitu označovanou jako učící se komunita či podporovat jiný trend; za formu jakou budou informace a znalosti předávány (denní a dálkoví studenti, univerzita třetího věku, pouze virtuálně či tváří v tvář apod.); za určování směru dlouhodobých plánů nakládání s informacemi (například online zveřejňování/nezveřejňování plných verzí výzkumných zpráv, výukových prezentací, seminárních a diplomových prací apod.) a vyčleňování finančních prostředků na realizaci své informační strategie (například přednostní zaměření na tzv. open source software). Tyto cíle a prostředky také souvisejí s informační architekturou – s nákupem potřebné informační technologie,

for the Future. ASHE-ERIC Higher Education Report. Washington, DC: The George Washington University. Graduate School of Education and Human Development. 1999, Vol. 26, No. 6. ISBN 1-878380-86-9. Str. 8.

případně komerčních znalostních aplikací. Ovlivní také informační procesy, jejichž součástí je určení informačních potřeb studentů a pracovníků oboru, ale také způsob sdílení informací a znalostí (například pomocí oborových wiki stránek apod.). Celá řada informačních procesů, ale i komponent informační architektury pochází z institucionálního informačního prostředí a vytváří tak popudy a omezení, jimž se musí informační ekologie oboru přizpůsobit. Velmi svérázná však může být informační kultura oboru, zásadně se odlišující od kultury instituce, s níž by ovšem neměla být v rozporu. Jedinečnost informační kultury oboru vyplývá ze specifík informačního chování³⁰⁰, typického pro jednotlivé obory, stejně jako důrazů informační strategie. Obor se tedy vyvíjí jako síť lidí, zapojených do učících se, ale i pracovních komunit, tedy dvou světů, z nichž do jeho informačního prostředí proudí konverzacemi a zaznamenáním diskurzu přes sociální a technologické sítě řada nových podnětů a poznatků, které formují jeho znalostní síť.

4.5.2. Design výzkumu informační ekologie oboru

Libovolný studijní obor lze ve výsledku popsat jako informačně ekologický systém a pomocí tohoto přístupu zviditelnit konfiguraci jeho vnitřní struktury v celostním kontextu. Tuto strukturu lze sledovat ve třech realizačních dimenzích – jako oboru studijního, oboru vědního a oboru praktického (praktická činnost)³⁰¹, a ve třech rovinách odpovídajících projektovanému, realizovanému a dosaženému kurikulu. V případě informační vědy a knihovnictví je tento přístup obzvláště výhodný, jelikož umožňuje propojit jeho

³⁰⁰ Specifickým případem v tomto kontextu mohou být e-learningové kurzy, které obor realizuje pro posluchače globálně, tedy se zaměřením na studenty z různých krajín. Informační chování studentů z různých zemí může být na kvalitativně zcela odlišné úrovni – například chování studentů z angloamerického světa se může výrazně lišit od informačního chování afrických studentů, pro něž je internet zcela novým světem. Takové kurzy pak vyžadují mezikulturní informační design. Viz HENNING, Elizabeth – WESTHUIZEN, Duan Van der. Crossing the Digital Divide Safely and Trustingly: How Ecologies of Learning Scaffold the Journey. *Computers & Education*. 2004, Vol. 42, No. 4, str. 333 – 352.

³⁰¹ CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace a myšlení: Úvod do informační vědy*. 2. přepracované vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1037-X. S. 153.

sociálně-humanitní orientaci s novými technologiemi vstupujícími do jeho praxe a sledovat vliv jejich konfigurace na utváření informační kultury podporující učení a osvojování vhodných pracovních návyků pro zacházení s informačními a znalostními technologiemi. Aplikací benchmarkingových měření využívajících nejen kvantitativních, ale zvláště kvalitativních měření, je možné popsat jak strukturu, tak i orientaci oborů realizujících studijní program informační studia a knihovnictví. Srovnání jednotlivých studijních programů pak umožní zmapovat variabilní konfiguraci jednotlivých oborů, která naznačuje vývojové trendy. Takto prováděný benchmarking zaměřený na směřování studijních oborů lze považovat za „nástroj vymezení potenciálních [...] směrů jednání.“³⁰²

Struktura výzkumu benchmarkingu informační ekologie oboru:

PROJEKTOVANÉ KURIKULUM

- Průzkum poslání oborů – stanovení jádrového kurikula na základě srovnání plánovaných kurikul, analýzy cílů studia a odpovídajících vyučovaných předmětů.
- Mapování kurikul – typologie kurikul dle jejich stavby, zobrazená graficky pomocí Vennových diagramů.³⁰³ Vennovy diagramy mapují projektované kurikulum, jak je zachyceno v oficiálních dokumentech a informačních systémech jednotlivých škol. Každý předmět je zařazen do některé z oblastí – 1. studia knihy (knihověda, dokumentalistika, literatura); 2. studia informace (formy, vlastnosti, principy, povaha); 3. lidé (uživatelé informací a jejich informační potřeby); 4. technologie a jejich aplikace; 5. knihovnické instituce a knihovní praxe (akvizice, vývoj sbírek,

³⁰² MALHOTRA, Yogesh. Knowledge Management for Organizational White-Waters: An Ecological Framework. *BRINT* [online]. 1999 [cit. 2010-03-09]. Dostupné z: <http://www.brint.com/papers/ecology.htm>.

³⁰³ WILSON, Thomas Daniel. Mapping the curriculum in information studies. *New Library World*. 2001, Vol. 102, No. 11 – 12, s. 439.

katalogizace, referenční služby, ochrana fondů apod.). Každému předmět odpovídá barevně označená dimenze vědeckého oboru (výzkumný x aplikační předmět v závislosti na požadovaných výstupech z předmětu - studie, metodologie, výzkumy, experimenty x projekty, aplikace, testy, práce ve službách). Dále je každý předmět zařazen do oblasti A. humanitní; B. sociální; C. přírodní či D. technická. Každému předmět odpovídá barevně označená dimenze praktického oboru podle formy výuky (praktický x teoretický předmět v závislosti na poměru přednáškových a seminárních hodin během přednášek).

REALIZOVANÉ KURIKULUM

- Indexování informační ekologie – dotazníkové šetření univerzitních pracovišť.
- Porovnání indexů jednotlivých studijních oborů, rozdělených do čtyř kategorií informační ekologie podle Nardi a O'Day³⁰⁴: **Lidé** – personální zajištění (počet studentů na jednoho vyučujícího), diverzita vyučujících (počet předmětů na jednoho vyučujícího), demokratizace vzdělávání (nárůst počtu přijatých studentů za posledních 5 let), zájem o obor (počet přihlášených studentů na přijatého studenta), internacionalizace (počet smluvních partnerů na stáže na počet stážistů), mobilita (počet měsíců strávených na stážích na jednoho přednášejícího). **Technologie** - počet komunikačních kanálů se studenty v elektronickém prostředí, počet předmětů, v nichž je používán groupware, počet softwarových nástrojů používaných ve výuce, počet nabízených podpůrných služeb, počet studentů na počítač, počet přednášek na multimediální přednáškové místnosti, možnost vzdáleného přístupu

³⁰⁴ NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. 232 s. ISBN 0-262-14066-7.

k elektronickým zdrojům, možnost praxe v hi-tech institucích.

Metody – počet studentů na terénní projekt, počet exkurzí na studenta, počet hodin projektové výuky, délka praxe na celkový počet vyučovacích hodin možnost praxe v komerčních podnicích, možnost návrhů témat diplomových prací od externistů, absolventů, komerčních subjektů, počet soft skills předmětů z celkového počtu předmětů, počet konferencí a seminářů pořádaných oborem, zapojení studentů do oficiální výuky (Training The Trainers), počet aktivit neformálního vzdělávání na počet zapojených studentů.

Hodnoty – způsob výuky informační etiky, úroveň stanovení antiplagiátorské politiky, počet případů plagiátorství řešených před komisí, rovný přístup k technologiím (počet kontaktních míst podpůrným služeb na studenta).

- Fenomenologické interview s tvůrci vzdělávacích osnov – vnímání trendů ve výuce oboru tvůrci a realizátory kurikul, používané metody výuky, etické hodnoty vyjadřované ve vztahu ke studentům

DOSAŽENÉ KURIKULUM

- Studie zaměřovaných skupin se studenty oboru – benchmarking studentských zkušeností na základě skupinových rozhovorů o etických postojích studentů a jejich hodnocení kurikula a vyučujících.
- Dotazníkový průzkum mezi absolventy oboru – mapování profesní dráhy absolventů, hodnocení kvality přípravy pro uplatnění v praxi
- Studie zaměřovaných skupin se zaměstnavateli absolventů oboru – hodnocení kvality absolventů a požadovaných kompetencí, kterými absolventi nejsou vybaveni
- Zážitek komunity – dotazníkový výzkum hodnotící sociální klima na studijních oborech

II. EMPIRICKÝ VÝZKUM

Následující část předložené práce se věnuje zkoumání současného stavu oboru, jak jej reprezentují vysokoškolské ústavy, na nichž je přednášen a tendenci jeho dalšího směřování v České republice. Vzhledem k rozsahu výzkumů potřebných pro podrobné zmapování komplexní informační ekologie studijních oborů, k jejichž realizaci je potřebný výzkumný tým jsme se rozhodli provést pouze malou část z navržených výzkumů. K realizaci byl vybrán jeden kvalitativní výzkum z oblasti realizovaného kurikula a jeden kvantitativní výzkum z oblasti dosaženého kurikula. V rámci výzkumu byl také proveden předběžný kvalitativní výzkum.

Cíle studie:

Hlavní cíl:

- Zmapovat trendy ve výuce informační vědy v České republice

Dílčí cíle:

- Zjistit, jaké trendy ve výuce oboru vnímají tvůrci kurikulů a jakými způsoby je implementují do výuky
- Zjistit, zda se na oborech formuje učící se komunita a pokud ano, co k tomu přispívá

Výzkumné otázky:

HLAVNÍ OTÁZKA Jaké jsou moderní trendy ve výuce informační vědy v ČR?

PODOTÁZKA Jak se projevují tyto trendy ve výuce informační vědy?

Všeobecný výzkumný design:

- A. Předběžný výzkum reflexí trendů ve vzdělávání mezi reprezentanty oboru: studie zaměřovaných skupin (Kapitola 5)
- B. Hlubkové rozhovory s představiteli vysokoškolských ústavů, kteří participovali na tvorbě kurikul (Kapitola 6)
- C. Dotazníkové šetření mezi studenty, zaměřující se na sociální klima vládnoucí na jednotlivých vysokoškolských ústavech (Kapitola 7)

Předběžný výzkum A byl použit jako průzkumná sonda do celé problematiky. Výzkum B zkoumá realizované kurikulum, jak se vynořuje v přípravě výuky a v pochopení jejího předmětu či obsahu mezi konstruktéry a realizátory kurikul. Výzkum C se zaměřuje na projevy skrytého kurikula ve formování profesní identity a profesní soudržnosti, vznikající již mezi studenty oboru. Šetření A a B je kvalitativní, šetření C je kvantitativní s kvalitativními prvky (otevřené otázky).

Cílová skupina:

Cílovou skupinou jsou instituce, na kterých je uskutečňována výuka studijního programu B, N 7201 Informační studia a knihovnictví. Do cílové skupiny patří čtyři univerzity³⁰⁵:

- **Ústav informačních studií a knihovnictví**, Filozofická fakulta, Karlova univerzita, Praha (UISK)

Název oboru: Informační studia a knihovnictví

Typ programu a forma studia: bakalářský, prezenční

Název oboru: Informační studia a knihovnictví

³⁰⁵ Akreditované studijní programy vysokých škol [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2011-01-22]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/akreditovane-studijni-programy-vysokych-skol-s-uvadenim-kodu-studijnich-programu-a-oboru>>.

Typ programu a forma studia: navazující magisterský, prezenční i kombinovaný

Specializované zaměření: informační, knihovnické, knihovědné

Název oboru: Studia nových médií

Typ programu a forma studia: navazující magisterský, prezenční

- **Kabinet informačních studií a knihovnictví**, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno (KISK)

Název oboru: Informační studia a knihovnictví

Typ programu a forma studia: bakalářský, prezenční i kombinovaný

Název oboru: Informační studia a knihovnictví

Typ programu a forma studia: navazující magisterský, prezenční i kombinovaný

- **Ústav bohemistiky a knihovnictví**, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Slezská univerzita, Opava (UBK)

Název oboru: Knihovnictví

Typ programu a forma studia: bakalářský, prezenční i kombinovaný

Název oboru: Knihovnictví se zaměřením na veřejné knihovny komunitního typu

Typ programu a forma studia: navazující magisterský, prezenční i kombinovaný

- **Oddělení informační vědy**, Ústav informatiky, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Slezská univerzita, Opava (OIV)

Název oboru: Informační studia se zaměřením na knihovnictví

Typ programu a forma studia: bakalářský, prezenční

Název oboru: Informační a knihovnická studia

Typ programu a forma studia: navazující magisterský, prezenční i kombinovaný

Do cílové skupiny nepatří:

- střední školy vzdělávající k uplatnění v profesích se stejným studijním programem
- vyšší odborné školy udělující titul Dis.
- vysoké školy, na nichž je knihovnictví vyučováno pouze jako výukový modul neukončený vysokoškolským titulem z modulu (např. modul Knihovnictví a informační služby, obor humanistika, Filozofická fakulta, Západočeská univerzita, Plzeň)
- příbuzné obory akreditované pod jiným studijním programem (např. Informační a znalostní management, program Systémové inženýrství a informatika – B, M, N, P 6209 na Obchodní akademii a Vyšší odborné škola, Valašské Meziříčí apod.)

Etické aspekty výzkumu

Jelikož zkoumanými subjekty ve výzkumech C – E jsou lidé, byl v souladu s Belmontovou zprávou³⁰⁶, která stanovuje etické principy ochrany lidských subjektů při výzkumu, ke každému zkoumání vypracován poučený souhlas (příklad viz Příloha č. 1). Podpisem poučeného souhlasu účastníci výzkumu potvrzují, že rozumí poskytnutým informacím o cílech, postupu, přínosu, rizicích a potencionálních potížích při výzkumu, a že se na výzkumu podílejí

³⁰⁶ The Belmont Report: Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research. *Office of Human Subjects Research* [online]. 1979. The National Commission for the Protection Of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. Department of Health, Education, and Welfare [cit. 2011-01-15]. Dostupný z: <http://ohsr.od.nih.gov/guidelines/belmont.html>.

dobrovolně. V případě, že respondent nepotvrdil poučený souhlas (viz Kapitola 9), jeho data byla z výzkumu zcela vyřazena.

5. Předběžný výzkum

Využili jsme příležitosti organizovat Učené hádání – tradiční setkání akademických a profesních odborníků, k uplatnění metody zaměřovaných skupin³⁰⁷ pro provedení předběžného průzkumu postojů a názorů na současné trendy ve výuce. Na začátku kapitoly je popsáno řešení předběžného výzkumu a vymezení zkoumaných otázek. Následuje formulace otázek pro účastníky sezení, identifikace výzkumného vzorku, shrnutí přípravy diskuze a průběh sezení. V závěru jsou identifikovány zásadní postoje účastníků a shrnuty závěry předběžného šetření. V předběžném výzkumu byla použita metoda využita jako nástroj k prozkoumání celé šíře postojů a pohledů. K tomu účelu byl do předběžného výzkumu zařazen mnohem širší výzkumný vzorek, než v následujících studiích. Metoda zaměřovaných skupin byla také přizpůsobena inovativní tradici, podle níž se řídila dřívější Učená hádání, která používala metodu Akvária. Metoda Akvária je založena na tom, že skupina diskutujících je obklopena druhou skupinou složenou z pozorovatelů. Inovativnost použití kombinace metod spočívá v možnosti pozorovatelů přihlásit se o slovo a reagovat na diskuzi účastníků. V případě použití tohoto postupu společně s metodou zaměřovaných skupin musí pozorovatelé také patřit ke členům zkoumané komunity, aby byly jejich reakce adekvátní zkoumaným otázkám. Výhodou modifikace je rozšíření škály názorů a postojů objevujících se v komunitě a větší reprezentativnost vzorku, nevýhodou jsou vzrůstající nároky na směřování diskuze, změna skupinové dynamiky a těžší kontrola nad

³⁰⁷ V originále Focus Groups. Termín je do češtiny překládán také jako ohniskové skupiny nebo fokusní skupiny, jejich významový ekvivalent ovšem neodpovídá základní charakteristice metody, totiž její zaměřenosti. Více viz TOUŠEK, Ladislav. Zaměřované interview a focus groups. Mertonův příspěvek k metodologii sociálních věd. *Antropoweb* [online]. 2009-02-21 [cit. 2009-11-10]. Dostupný z: <<http://antropologie.zcu.cz/clanek/zamerovane-interview-a-focus-groups-mertonuv-prispevek-k-metodologii-socialnich-ved>>.

voleným výzkumným vzorkem. Důležité také je, aby ve skupině pozorovatelů nebyl nikdo, kdo může ovlivňovat ochotu diskutujících svobodně se vyjádřit.

Předkládaná studie proběhla v rámci jednoho z již tradičně pořádaných setkání nazvaných Učené hádání. Učené hádání je diskusní setkání akademických a profesních odborníků uplatňujících se v rámci oboru Informační studia a knihovnictví. Uskutečňuje se každoročně formou panelové diskuze, která je věnována zvolenému odbornému tématu, které se týká informační či knihovnické profese. První Učené hádání proběhlo v prostorách Městské knihovny v Praze v roce 2003 pod vedením ředitele tehdejší Státní technické knihovny, Martina Svobody a pod záštitou Adrew Lasse a Jiřího Cejпка. Od roku 2003 se uskutečňuje Učené hádání v jednoročním intervalu pod záštitou některé z vysokých škol v České nebo Slovenské republice.

Informační studia a knihovnictví jsou oborem, jehož předmět se rychlým tempem modernizuje v závislosti na vývoji v oblasti informačních a komunikačních technologií (IKT) a informačních služeb. Akademické a pedagogické instituce jsou vystaveny neustálému tlaku této modernizace. Postupující informatizace společnosti sebou přináší dvě protichůdné tendence, jimž jsou vystaveny instituce jako knihovny, ale také instituce vzdělávací. Jde o tlak na jejich kooperaci, ale také deinstitucionalizaci.³⁰⁸ Vzdělávací instituce potřebují v důsledku demokratizace vzdělání a tedy růstu počtu studentů a v důsledku prosazování nových internetových nástrojů ve vzdělávání začít sdílet moderně transformovaný vzdělávací obsah za účelem

- jeho pohotového využití pro potřeby výuky
- podpory potřeb studentů, zvláště studentů distančních a hendikepovaných

³⁰⁸ KIMLIČKA, Štefan. *Informačné systémy: teoretické východiská, princípy, metódy projektovania*. 1. vyd. Martin : Slovenská národná knižnica, 2006. ISBN 80-89023-88-6. Str. 116.

- orientace pedagogů ve specializaci kolegů v oboru a v možnostech vzájemné spolupráce a sdílení expertních pracovních sil

Formálně transformovaný obsah vzdělání se tak stává ve stále větší míře deinstitucionalizovaným, nezávislým na instituci, na jejíž půdě vzniknul. Současně vzrůstá tlak na kvalitu předání obsahu vzdělání pedagogem pracujícím v konkrétní instituci. Instituce, obor, pedagog je hodnocený na základě spokojenosti studentů s kvalitou výuky a studijní podporou, které jsou šířeny ve formě sdílených studentských zkušeností mezi další potenciální studenty a mohou tak do budoucna ovlivnit počet uchazečů či návštěvnost kurzu.

5.1. Použitá metoda

Pro hlubší zkoumání zkušeností, postojů, motivací a hodnot byla jako preferovaná metoda zvolena metoda zaměřovaných skupin (focus groups). Tato metoda produkuje údaje využitelné pro kontrolu údajů již získaných a umožňuje také vzájemné srovnání zkušeností studentů, a to jak uvnitř jedné instituce mezi bakalářskými a magisterskými programy, tak mezi jednotlivými institucemi navzájem. Právě proto je vhodná pro benchmarkingovou analýzu. Metoda umožňuje také provést předběžný výzkum pro vedení individuálních interview, stejně jako stanovení hypotéz³⁰⁹, čehož bylo využito v případě naší studie. Metoda pomáhá výzkumníkům odhalit rysy zkoumaného problému či potřeby zkoumané skupiny. Je využívána i jako forma evaluace a zpětné vazby k provedeným výzkumům.³¹⁰

³⁰⁹ MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice : Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4. S. 37 - 42.

³¹⁰ Jde tedy o využití těch prvků metody, které jsou ovlivněné více přístupem klinické psychologie, spíše než sociologií a sociální psychologií, které utvářely formy a využití metody již dříve. Původ obou přístupů k metodě detailněji popisuje TOUŠEK, Ladislav. Zaměřované interview a focus groups. Mertonův příspěvek k metodologii sociálních věd. *Antropoweb* [online]. 2009-02-21 [cit. 2009-11-10]. Dostupný z: <<http://antropologie.zcu.cz/clanek/zamerovane-interview-a-focus-groups-mertonuv-prispevek-k-metodologii-socialnich-ved>>.

Focus groups je metodou skupinového rozhovoru, jejíž název je odvozen od způsobu jeho vedení. Diskuze je směřována od všeobecného začátku k zaměření na konkrétní téma.³¹¹ David Morgan ji definuje jako „techniku výzkumu, jež shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem.“³¹² Rozhovorů se účastní osoby sdílející společné rysy (například akademičtí odborníci oboru informační studia a knihovnictví) nebo stejné zájmy. Průběh skupinového rozhovoru řídí badatel či jiná k tomuto účelu zvolená osoba v roli moderátora. Moderátor klade klíčové otázky, podporuje členy skupiny v participaci na rozhovoru a pomáhá udržovat zaměření skupiny na probírané téma, aniž by výrazněji určoval směr samotné diskuze. Metoda zaměřovaných skupin je běžně používána zvláště v sociálních vědách a v marketingu, a to ve více různých variantách: buď jako skupinový rozhovor realizovaný přímým setkáním tváří v tvář, nebo rozhovor využívající textových nástrojů internetu (tzv. online či internet Focus Groups), případně zapojující i možnosti digitálních nástrojů pro přenos obrazu a zvuku (virtuální Focus Groups).³¹³

Hlavní výhodnou metody je možnost řídit celou diskuzi podle potřeb badatele a možnost sledovat interakce mezi účastníky. Účastníci mohou vzájemně reagovat na svá vyjádření, tedy podpořit či vyjádřit nesouhlas s výpovědí ostatních. Díky těmto reakcím se odhaluje skrytá dynamika skupinového myšlení, šíře různých názorů a postojů, komplex jejich chování včetně motivace, pocitů, uspokojení a vnímání otevřených problémů, důvodů

³¹¹ Právě z tohoto důvodu jsme upřednostnili překlad názvu metody „zaměřované skupiny“ před názvem „ohniskové skupiny“, který je z tohoto pohledu zavádějící. Oba překlady jsou v odborné literatuře používány.

³¹² MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice : Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4. S. 17.

³¹³ Podle CHASE, Lynne – ALVAREZ, Jaqueline. Internet Research: The Role of the Focus Group. *Library & Information Science Research*. 2000, Vol 22, No. 4, str. 357 – 369. Někteří odborníci tvrdí, že metodologie tradiční focus group a online focus group se natolik liší, že je nelze zahrnovat pod stejnou kategorii. Více viz GREENBAUM, Tom. Internet focus groups are not focus groups - so don't call them that. *Groups Plus* [online]. c 2008-08-15 [cit. 2009-11-8]. Dostupný z: <http://www.groupsplus.com/pages/qmrr0798.htm>.

k vykonávání různých praktik a konečně nekonzistentnosti uvnitř zkoumané komunity. Díky interaktivní architektuře metody lze zachytit spontánní reakce a bezděčné postřehy členů diskusní skupiny rozvíjené v procesu dialogu. Analyzuje se nejen obsah diskuze, ale také interakce mezi diskutujícími, která odhaluje skupinovou dynamiku, tvorbu norem skupiny a drobné nuance při vyjadřování diskutujících. Škádlení, vtipkování, bezděčné vyjadřování souhlasu stejně jako okřikování a agresivní reakce odhalují, jak se ve skupině ustavují normy a rozdělují skupinu na frakce a odpadlíky.³¹⁴ K odhalení nuancí v diskuzi, které napomáhají interpretaci, potvrzují nejistotu či podřízení se normě skupinové většiny, může sloužit také analýza paralingvistických aspektů řeči a nonverbální komunikace. Mezi další výhody metody patří nízká finanční náročnost a rychlost, s níž lze dosáhnout výsledků, stejně jako snadné porozumění výzkumníka a zkoumané skupiny. Výzkumník může rychle shromáždit potřebné množství údajů z oblasti svých zájmů včetně těch, které nemusejí být zjistitelné přímým pozorováním. Finanční náročnost však vzrůstá, když poskytujeme účastníkům výzkumu finanční odměny, najímáme si moderátory a osoby pro přepis zvukových nahrávek či musíme cestovat na místa výzkumů. Samotný přepis nahrávek je dost časově náročný a vzrůstá, pokud důkladně připravujeme design výzkumu a detailně analyzujeme výsledky. Výhody zaměřovaných skupin jsou současně i jejich nevýhodami. Moderátorovo řízení diskuze může mít vliv na interakce ve skupině. Interakce ve skupině navíc může ovlivňovat i sama skupina. Skupinová dynamika může vést k vzájemnému ovlivňování odpovědí účastníků výzkumu, vytvářet psychologický tlak na konformnost, nebo naopak vést k extrémnímu odtažení od skupiny. Názory účastníků tak mohou snadněji splývat s většinovým názorem, nebo se vyhrocovat směrem k výraznějšímu protikladu většinového názoru. Cestou jak minimalizovat tento negativní efekt skupinové psychologie je vytvoření tzv. nominální skupiny hned v počátku celé diskuze,

³¹⁴ Podrobně viz GOULDING, Anne. Joking, being aggressive and shutting people up: The use of focus groups in LIS research. *Education for Information*. 1997, Vol. 15, No. 4., s. 331 – 341.

kdy moderátor požádá skupinu, aby si napsala několik poznámek k vybraným tématům. Moderátor pak může účastníky vyzvat, aby přečetli své poznámky v průběhu diskuze. Umožní tak zaznít názorům, které nebyly ovlivněny skupinou zkonstruovaným konsenzem a mohou odhalit nesouhlas, který se účastník bál vyjádřit.³¹⁵ K nevýhodám metody patří také omezená kontrola organizace setkání, jejíž úspěch je závislý na docházce účastníků skupiny, nebo řízení skupiny, jejíž chování je v mnohém nepředvídatelné. Další nevýhodou je náročná analýza výsledků výzkumu. Výzkumník musí dávat pozor, aby se nedopouštěl falešných generalizací, které se opírají o nedostatečnou reprezentativnost zkoumaného vzorku účastníků, jejichž počet nemůže být příliš vysoký.

Před začátkem výzkumu je třeba naplánovat velikost zkoumaných skupin, kdo bude zahrnut do výzkumného vzorku, jak budou skupiny strukturovány a počet skupin, které se do výzkumu zapojí. Obvyklý počet účastníků zaměřených skupin doporučený literaturou se liší. Zatímco někteří autoři doporučují držet se striktně počtu 8 – 12 lidí³¹⁶, jiní akceptují i počet pěti či šesti lidí.³¹⁷ D. Morgan upozorňuje, že menší skupiny jsou velmi citlivé na skupinovou dynamiku a mohou být méně produktivní, naopak velké skupiny je těžké řídit, mohou se rozpadat do menších diskusních podskupin nebo účastníci mohou mluvit současně. Jako osvědčenou velikost doporučuje Morgan 6 – 10

³¹⁵ MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice : Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4. S. 67.

³¹⁶ CHASE, Lynne – ALVAREZ, Jaquelina. Internet Research: The Role of the Focus Group. *Library & Information Science Research*. 2000, Vol. 22, No. 4, s. 359. WALLACE, Danny P. – FLEET, Connie Van (eds.) *Library Evaluation: A Casebook and Can-Do Guide*. Englewood : Libraries Unlimited, 2001. ISBN 1-56308-862-2. S. 47.

³¹⁷ POWELL, Ronald R. – CONNAWAY, Lynn Silipigni. *Basic research methods for librarians*. 4th Ed. Westport : Libraries Unlimited, 2004. ISBN 1-59158-103-6. S. 152. PRICE, Mel – DAVIES, Mark. Moderator teams: an extension to focus group methodology. *Qualitative Market research*. 2001, Vol. 4, No. 4. Str. 207. CURRAN, Charles at all. Using Focus Groups to Gather Information for LIS Curriculum Review. *Journal of Education for Library and Information Science*. 1998, Vol. 39, No. 3, s. 177.

účastníků.³¹⁸ Do skupin je vhodné volit vzorek záměrným výběrem spíše než náhodně, jelikož tak získáme skupiny homogenního původu, tj. skupiny schopné diskutovat nad sdílenou perspektivou, které jsou segmentované do vymezených kategorií. Tyto skupiny nejsou reprezentativním vzorkem celé populace, ale jsou formované teoretickou motivací usnadňující analýzu a komparaci.³¹⁹ Rozdělení účastníků do skupin je prováděno pomocí konkrétně stanovených vlastností, které hrají roli kritérií a slouží cílům studie. Obecně je lze rozdělit do dvou druhů: zlomové vlastnosti (break characteristic), které rozdělují populaci do segmentů a kterými se od sebe vzniklé skupiny vzájemně liší a kontrolní vlastnosti (control characteristic), které jsou zkoumanou populací sdíleny. Stanovení zlomových proměnných umožňuje porovnat mezi sebou skupiny a podskupiny a nalézt tak zkušenosti, které jsou jim společné. Kontrolní proměnné jsou jednotícím prvkem celé populace. V případě jednotlivých skupin zajišťují homogenní složení skupiny.³²⁰ Struktura skupin se odvíjí od standardizace otázek, kladených v různých skupinách a míry jejich řízení moderátorem. Strukturované skupiny umožňují prozkoumat témata zájmu badatele, volně strukturované skupiny umožňují explorační málo prozkoumaných či neznámých témat. V prvním případě volí moderátor otázky, které jsou ve všech skupinách přibližně stejné a snaží se řídit skupinu k jejich hlubšímu prozkoumání. V případě druhém směřují diskuzi podle svých zájmů sami účastníci diskuze a moderátor minimalizuje své zásahy. V tomto případě je však obtížné skupiny mezi sebou srovnávat. Třetí možností je oba přístupy kombinovat se postupovat od volné, asociativní diskuze k jasněji vymezeným otázkám. Strukturované skupiny obecně potřebují menší počet zkoumaných skupin než volně strukturované skupiny. Počet skupin zapojených do výzkumu se řídí pravidlem saturace pohledů a

³¹⁸ MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovic : Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4. S. 58 - 59.

³¹⁹ *ibid.*, s. 51 – 53.

³²⁰ KNODEL, John. The Design and Analysis of Focus Group Studies: A Practical Approach. In MORGAN, David L. (Ed.) *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. Newbury Park : Sage, 1993. ISBN 0-8039-4873-5. S. 39 – 40.

variability účastníků – do výzkumu jsou zapojovány nové skupiny tak dlouho, dokud nezačnou být získávané údaje redundantní, což souvisí s množstvím různorodých účastníků a názorů.³²¹

Hodnověrnost metody zaměřovaných skupin vyžaduje, aby se výzkumu účastnila více než jedna skupina, čímž je minimalizován vliv složení skupiny a její skupinové dynamiky. Při výzkumu vícenásobných segmentů je vhodné, aby byl každý segment zastoupený opět více než jednou skupinou. Výzkumník ověřuje míru vlivu moderátora na řízení skupiny pomocí témat, která se objevila během diskuze. Pokud se ve skupině vyskytla široká škála témat, z nichž některá byla nepředvídaná, diskuze nebyla zúžena pouze na témata určená badatelem implicitně jako důležitá. V diskuzi se musejí objevovat také konkrétní a detailní objasnění zkušeností účastníků, ne pouhé obecnosti a vágní vyjádření. Tyto zkušenosti ukazují, že byla získána specifická data prohloubená pocity účastníků. Přítomnost emocí a interakcí ve skupině se projevuje také obhajobou vlastních perspektiv účastníků před ostatními a důrazem na osobní kontext. Škála témat, specifičnost, hloubka i přítomnost osobních perspektiv potvrzují, že zaměřená skupina byla efektivní³²², vyjadřuje autentické zkušenosti účastníků a vliv moderátora na vedení diskuze byl v dostatečné míře minimalizován. Srovnání dat získaných během jednotlivých sezení umožňuje ověřit interní hodnověrnost. O věrohodnosti postojů účastníků svědčí jejich nonverbální a paralingvální komunikace a analýza poznámek vzniklých v rámci „nominální skupiny.“ Také srovnání dat mezi jednotlivými sezeními ověřuje interní hodnověrnost, pokud je mezi skupinami z jednoho segmentu nalezen konsenzus. Výsledky zjištěné v rozhovoru může negativně ovlivnit osoba moderátora diskuze. Moderátor setkání se proto musí vyhnout posuzování a korigování odpovědí účastníků, tato role vyžaduje minimalizování jeho poradního a vedoucího působení. Pro úspěšné

³²¹ ibid, s. 55 – 60.

³²² ibid, s. 60 – 64.

shromáždění objektivních dat se moderátor musí vyhnout kladení navádějících otázek. Úkolem moderátora je vytvořit přívětivé prostředí, iniciovat diskuzi, povzbuzovat účastníky k zapojení se do diskuze, zjišťovat komplexnější odpovědi a naslouchat účastníkům. Pokud se na realizaci a analýze diskuzí podílí více lidí (viz níže), skládá se interpretace výsledků diskuze z více nezávislých kroků. Všechny kroky mohou být později srovnány a nesrovnalosti analyzátoři prodiskutovány, což opět přispívá k vyšší hodnověrnosti zjištění. Hodnověrnost zvyšuje i účast analytika na sběru dat, díky níž se eliminuje odstup mezi výzkumníkem a studovaným předmětem. Pokud je během analýzy dat vytvořena souřadnicová mřížka (viz níže) systematicky shrnující očekávání srovnávaných skupin a rozsah konsenzu mezi nimi, hodnověrnost výsledků opět roste.³²³

Pro plynulý průběh setkání a efektivní analýzu výsledků je doporučeno připravit si dopředu scénář rozhovoru (Discussion Guide). Ten zahrnuje specifikaci cílů zaměřovaných skupin, logistiku s uspořádáním místa konání, úvodní proslov a otázky, které budou při setkání skupině kladeny. Spíše než strukturované otázky se doporučuje zapojení projektivní techniky, která stimuluje k úvahám a volným asociacím. Průvodce používá moderátor ve všech skupinách. Délka setkání trvá obvykle jednu až dvě hodiny, setkání probíhá pouze jednorázově.³²⁴ Vhodné je také dopředu připravit Kontrolní seznam (Checklist) potřebných podkladů, nezbytného vybavení a seznam účastníků, příručku do terénu (Field Guide) se souhrnem hlavních zásad o vedení zaměřovaných skupin, s popisem rolí a povinnostmi členů týmu.³²⁵ Tyto

³²³ Volně dle KNODEL, John. The Design and Analysis of Focus Group Studies: A Practical Approach. In MORGAN, David L. (Ed.) *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. Newbury Park : Sage, 1993. S. 35 – 50. ISBN 0-8039-4873-5.

³²⁴ WALLACE, Danny P. – FLEET, Connie Van (eds.) *Library Evaluation: A Casebook and Can-Do Guide*. Englewood : Libraries Unlimited, 2001. ISBN 1-56308-862-2. S. 43 - 51.

³²⁵ DAWSON, Susan – MANDERSON, Lenore – TALLO, Veronica L. *A Manual for the Use of Focus Groups* [online]. International Nutrition Foundation for Developing Countries (INFDC), Boston, c 1993 [cit. 2009-11-15]. Dostupný z: <http://www.unu.edu/unupress/food2/UIN03E/UIN03E00.HTM>.

materiály poskytuje badatel nejen moderátorovi, ale také moderátorskému pomocnému týmu, pokud je tento ustaven. Tým může pomáhat moderátorovi při vedení diskuze, ale primárně se zaměřuje na sledování skupinové dynamiky a nonverbální komunikace. Moderátor se tak může plně věnovat své roli bez obavy, že přijde o některé významné údaje, které nestihne postřehnout či zaznamenat. Před začátkem diskuze pozoruje moderátorský tým chování účastníků, určuje vůdčí a submisivní typy účastníků a podle svých odhadů ovlivňuje jejich usazení. Optimální kruhové uspořádání je upraveno tak, aby dominantnější jedinci seděli bokem k moderátorovi a jedinci submisivnější přímo naproti. Moderátor pak zaměřením svého pohledu může snáze povzbuzovat nebo naopak odrazovat od zapojení do diskuze. Po usazení diskutujících a představení moderátorského týmu i výzkumného projektu začíná diskuze otázkou prolamující počáteční odstup, během níž se mohou představit i účastníci. Následuje zaznamenání poznámek účastníků k tématům uvedeným moderátorem, které zformují nominální skupinu. Samotná diskuze je zahájena odlehčující otázkou, na niž je snadné reagovat. Odpovědi účastníků mohou sloužit jako námět, jak přecházet mezi tématy diskuze. Na závěr diskuze je třeba dát účastníkům jasné znamení, že diskuze končí, třeba žádostí o její konečné shrnutí a poděkovat jim za jejich participaci na studii. Celou diskuzi zaznamenává moderátorský tým buď formou audio či videonahrávek a moderátor či jeho asistenti vytvářejí poznámky k sezení. Po skončení rozhovoru může proběhnout krátká informativní schůzka, shrnující atmosféru a zvláštnosti diskuze.³²⁶

Po transkripci záznamů sezení následuje analýza textů sestávající ze dvou fází – z kódování textů a jejich interpretace. Fáze kódování je velmi podobná zpracování textu z hloubkových fenomenologických interview. Během mapování kódu (code mapping) je text rozčleněn na segmenty odpovídající

³²⁶ MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice : Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4. S. 64 - 74.

tématům, která se vyskytla během rozhovorů. Segmenty jsou označovány kódem, krátkým označením shrnujícím jeho obsah. Vedle výchozích kódů (initial codes) pro stěžejní témata odpovídající bodům v průvodci se používají pomocné kódy (additional codes) pro dílčí témata, která se vyskytují v segmentech témat stěžejních. Pomocné kódy jsou tedy vkládány do textů označených výchozím kódem. Pokud se dílčí téma objeví v rámci jiného stěžejního tématu, je k pomocnému kódu označujícímu dílčí téma přidán i výchozí kód, k němuž dle průvodce pomocný kód náleží a hlavní témata se v tomto bodě tedy prolínají. Třetím typem používaných kódů jsou nesamostatné kódy (nonsubstantive codes), které pomáhají při následné interpretaci textu. Označují formulace, které mohou sloužit výzkumníku jako ilustrativní citace, vyjádření pronesená v žertu či se smíchem či místa, v nichž reagují účastníci na navádějící a tedy potencionálně zkreslující otázky či komentáře moderátora.³²⁷ Seznam všech kódů a jim odpovídajících témat je zanesen do Knihy kódů (code book). Pokud výzkumník potřebuje pro účely studie kvantitativně interpretovat diskuse, zaznamenaná kódovaná slova s indikací četnosti jejich výskytů do Knihy logů (log book). Lze sledovat „všechny zmínky o kódu, [...] to, zda každý individuální účastník daný kód zmínil, nebo [...] zda diskuse ve všech skupinách daný kód obsahovala.“³²⁸ Výsledkem studie zaměřovaných skupin může být „souřadnicová mřížka“ (overview grid), což je tabulka obsahující popisné shrnutí diskuze a zpráva o výzkumu obsahující srovnání mezi skupinami. V souřadnicové mřížce tvoří jednu osu tabulky titulky témat, druhou identifikátor diskusní skupiny. Každá buňka sumarizuje obsah diskuze, rozsah a směřování shody účastníků, vnímání kvality informací výzkumníkem s ohledem na vliv moderátora, počet lidí, kteří vyjádřili názor apod. Při interpretaci výsledků srovnává mezi sebou

³²⁷ KNODEL, John. The Design and Analysis of Focus Group Studies: A Practical Approach. In MORGAN, David L. (Ed.) *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. Newbury Park : Sage, 1993. S. 35 – 50. ISBN 0-8039-4873-5.

³²⁸ MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice : Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4. S. 77.

výzkumník jednotlivé skupiny a segmenty. Interpretuje rozdíly nejen mezi individuálními proměnnými, případně jejich vztahy, ale i mezi kombinacemi shluků proměnných. Pokud výzkumník identifikuje podobné zkušenosti mezi různými segmenty skupin, povedlo se mu nalézt zásadní zkušenosti se zkoumaným jevem charakteristické pro danou kulturu, oblast.³²⁹

5.2. Design výzkumu

5.2.1. Cíl výzkumu

Cíl předběžného výzkumu je zjistit, jak se projevují současné trendy ve vzdělávání oboru B, N 7201 Informační studia a knihovnictví (ISK). Chce odpovědět na otázky:

- Jak se názory na současné trendy v oboru projevují v uspořádání kurikul?
- Jak vnímají vliv nových metod a inovací akademičtí odborníci?
- Jaké jsou postoje akademických odborníků k virtuální spolupráci a jaké specializované dovednosti/znalosti mohou odborníci jednotlivých institucí nabídnout?

5.2.2. Výzkumné otázky

Pro řízení diskuze byly ve Scénáři rozhovoru předem formulovány otázky, které měly odhalit principy konstrukce kurikul a změny těchto kurikul pod vlivem současného vývoje technologií a virtuálních nástrojů. Poslední otázka směřovala k možnostem využít tyto techniky a nástroje ke spolupráci a ochotě začít s jejich pomocí spolupracovat.

1. Úvodní otázka – představení a **vnímání** vlastní role v rámci kurikula

³²⁹ KNODEL, John. The Design and Analysis of Focus Group Studies: A Practical Approach. In MORGAN, David L. (Ed.) *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. Newbury Park : Sage, 1993. S. 35 – 50. ISBN 0-8039-4873-5.

- Mohli byste prosím krátce představit sebe a instituci, z níž přicházíte?
 - Jaká je Vaše role při realizaci či konstrukci kurikula na Vaší škole?
2. *Klíčová otázka – **motivace** pro uspořádání kurikul, **porozumění** inovacím v kurikulu*
- Podle jakých principů jste celé kurikulum konstituovali?
- Doplňková otázka*
- Jak se podle vás změnilo celé pojetí výuky za poslední roky?
3. *Klíčová otázka – **vhled** do trendů ve vzdělávání*
- Jak podle vás nové technologie změnily metody výuky?
- Doplňkové otázky*
- Jaké IKT a online služby používáte ve výuce?
 - Jak tyto technologie ovlivňují vaše kurikulum?
4. *Klíčová otázka – **postoje** ke kolaboraci, **představy** o možné spolupráci, **vnímání** expertní identity univerzity*
- Jaké vidíte možnosti spolupráce s ostatními univerzitami ve virtuálním a elektronickém prostředí?
- Doplňková závěrečná otázka*
- Jak byste si tuto spolupráci představovali a co můžete nabídnout?

5.2.3. Výzkumný vzorek

Pro účely zaměřovaných skupin byl použit záměrný výběr výzkumného vzorku, který pomáhá volit vhodné zástupce zkoumané komunity. Jako vhodní účastníci sezení byli identifikováni akademičtí pedagogové jednotlivých vzdělávacích institucí. Dalším kritériem výběru byl požadavek, aby se tito akademičtí pedagogové účastnili sestavování aktuálního akreditovaného kurikula instituce či působili v pozici vedoucích těchto institucí jako garanti kurikula. Jednotlivé vzdělávací instituce byly vybrány podle seznamu oborů akreditovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR

pod akreditačním kódem B, M, N 7201³³⁰ a Ministerstvom školstva Slovenskej Republiky pod akreditačním kódem 3.2.4.³³¹ Navíc byla oslovena dvě pracoviště: Vyšší odborná škola informačních služeb Praha, na níž se částečně realizuje program akreditovaný na Ústavu informační studií a knihovnictví v Praze a Obor Humanistika na Katedře filozofie Západočeské univerzity v Plzni, kde ačkoli není akreditován obor 7201, je v rámci oboru přednášena modulová specializace se zaměřením na Knihovnictví a informační služby a akademičtí odborníci oboru zde tedy působí také. Identifikovaná pracoviště byla oslovena dopisem ve formě mailu s žádostí o vyslání reprezentujícího zástupce s odpovídající kompetencí. Součástí mailu bylo upozornění, že každou vzdělávací instituci může zastupovat pouze a právě jeden zástupce, ostatní vyslaní účastníci, k nimž patří pedagogové i studenti, mohou diskuzi sledovat v roli pozorovatelů a případně do ní vstupovat dotazy a připomínkami z auditoria. Následovalo také upozornění, že výsledky setkání budou zpracovány pro účely výzkumu. Osloveno bylo celkem devět institucí, z nichž pozvání přijalo celkem šest. Zástupci Univerzity Komenského v Bratislavě, Žilinské univerzity v Žilině a Západočeské univerzity v Plzni se sezení nezúčastnili. Pozvání přijali zástupci z těchto institucí:

1. Kabinet informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno (KISK MU)
2. Katedra knižních a slovanských studií, Fakulta humanitních a přírodních věd, Prešovská univerzita, Prešov (KKŠŠ PU)
3. Oddělení informační vědy, Ústav informatiky, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Slezská univerzita, Opava (OIV UI FPF)
4. Ústav bohemistiky a knihovnictví, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Slezská univerzita, Opava (UBK FPF)

³³⁰ Akreditované studijní programy vysokých škol [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2009-11-15]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/akreditovane-studijni-programy-vysokych-skol-s-uvedenim-kodu-studijnich-programu-a-oboru>>.

³³¹ Študijné programy – priznané práva. [online]. Ministerstvo školstva Slovenskej Republiky [cit. 2009-11-15]. Dostupný z: <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=45>>.

5. Ústav informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Karlova univerzita, Praha (UISK UK)
6. Vyšší odborná škola informačních služeb, Praha (VOŠIS)

5.2.4. Metoda sběru dat

Učené hádání proběhlo 20. 11. 2009 od 15⁰⁰hod. v multimediální učebně Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Po uvítání hostů a počáteční uvolňující konverzaci byli diskutující uvedeni ke kulatému stolu uprostřed multimediální učebny, tedy do prostředí, v němž jsou všichni zvyklí se pohybovat. Díky pozdějšímu příchodu některých účastníků začalo sezení se zpožděním, nicméně jeho další průběh probíhal přesně podle stanovaného harmonogramu. Na úvod vedoucí Kabinetu informačních studií a knihovnictví přivítal všechny na půdě FF MU v Brně a předal slovo moderátorovi. Ten po úvodním vysvětlení volby, cíle a zaměření tématu zdůvodnil diskutujícím, proč pozval právě je a zmínil způsob, jakým bude diskuze probíhat. Upozornil také na tým spolupracujících na realizaci Učeného hádání a položil první otázku. Následná zaměřená diskuze probíhala hladce s několika vstupy pozorovatelů z auditoria a celá trvala dvě hodiny.

5.2.5. Analýza dat

K usnadnění průběh setkání a zefektivnění analýzy výsledků jsme si sestavili Scénář rozhovoru se specifikací cílů a logistikou s uspořádáním místa konání (viz Příloha č. 3, Obr. č. 12), úvodním proslovem a otázkami. Pro účely předběžného výzkumu byly použity projektivní techniky, které stimulují k úvahám a volným asociacím. Dopředu byl také připraven kontrolní seznam potřebných podkladů, nezbytného vybavení, seznam účastníků a Příručka do terénu se souhrnem hlavních zásad o vedení zaměřovaných skupin s popisem

rolí a povinnostmi členů týmu.³³² Tým podílející se na přípravě Učeného hádání byl složen z autora předložené práce v roli projektového koordinátora a moderátora, a dále ze studentů ISK ze Slezské univerzity Ústavu bohemistiky a knihovnictví a Ústavu informatiky v Opavě. Ti spolupracovali dle svých dovedností na studii v roli nezávislých pozorovatelů, asistentky moderátora a administrativního asistenta. O technické zázemí se starali studenti Masarykovy univerzity v Brně v roli techniků a kameramanů.

Ze sezení byl pořízen videozáznam pomocí dvou digitálních kamer, který se stal podkladem pro další analýzu, konkrétně přímého přepisu diskuze a interpretaci nejasných míst diskuze. Nezávislí pozorovatelé z realizačního týmu během diskuze nasbírali podklady usnadňující následnou analýzu (viz Příloha č. 3, Obr. č. 13). Přepis diskuze byl dále rozčleněn na oddíly označující témata, o nichž diskutující mluvili, a tyto oddíly pak byly označeny kódy indukujícími jednotlivá témata. Následovalo zanesení seznamu témat do Knihy kódů (viz Příloha č. 3, Tab. č. 5) a vytvoření Knihy logů (Příloha č. 3, Tab. č. 6) na základě kódovaných slov, jež posloužila jako kvantitativní vodítko při následné interpretaci diskuze vzhledem k variabilitě a četnosti výskytu řešených témat. Celé zpracování videozáznamu setkání do konečné podoby trvalo 18 dní.

5.3. Výsledky výzkumu

1. Po celou dobu konání Učeného hádání vládla v místnosti uvolněná a přátelská atmosféra. Diskuze se několikrát odchylovala od tématu hovoru k tématům souvisejícím, vždy se však rychle vrátila zpět k jádru věci, díky čemuž bylo potřeba minima regulačních zásahů moderátora (grafické

³³² DAWSON, Susan – MANDERSON, Lenore – TALLO, Veronica L. *A Manual for the Use of Focus Groups* [online]. International Nutrition Foundation for Developing Countries (INFDC), Boston, c 1993 [cit. 2009-11-15]. Dostupný z: <http://www.unu.edu/unupress/food2/UIN03E/UIN03E00.HTM>.

znázornění zde analyzovaných výsledných témat viz Graf 1. Vlákno analyzovaných témat). Ačkoliv v diskuzi docházelo k celé řadě drobných a krátkých názorových výměn, ztrácely se tyto mezi delšími vyjádřeními diskutujících, takže diskuze celkově nepůsobila příliš interaktivně. Podle délky projevů a jejich frekvence patřil mezi nejvýřečnější diskutující jednoznačně zástupce UISK, nejdiskutativnějšími řečníky byli naopak zástupci VOŠIS a UBK FPF. Zástupce KISK si po delší odmlce v průběhu diskuze stěžoval, že takovýto formát rozhovoru mu zcela nevyhovuje a raději by myšlenky pouze „nasával“, ovšem podle statistiky byl třetím nejčastějším a současně stále nadprůměrným diskutujícím.

2. Některá kurikula na jednotlivých ústavech jsou čerstvě akreditovaná, základ jiných je již delší dobu bez výrazných podstatných změn, nicméně všechna doznávají úprav, na nichž všichni účastníci diskuze shodně vnímají svůj aktivní podíl. Někteří účastníci připustili, že při akreditaci oboru jim pomohla spolupráce či externí podpora. Většina oborů již má akreditován nebo se v nejbližší době chystá akreditovat magisterský studijní stupeň. Akreditační materiály oborů jsou úspěšné také proto, že zahrnují moderní metody výuky, ovšem dle vyjádření jednoho z účastníků „druhá věc je, jak se projevují ve výuce“. V jednom případě již je akreditován předmět, který bude probíhat virtuálně a o jeho absolvování je mezi studenty zájem, otázka spolupráce při jeho uskutečnění je tedy otevřená.

3. Důvody, které vedou ke konkrétní organizaci kurikula, jsou různorodé. Přibližně třetina účastníků označila jako podstatný faktor stavby kurikula personální kritéria, tedy personální potenciál a kapacitu pedagogů. V průběhu diskuze se však odkrýval vnitřní rozpor obsažený v tomto přístupu – diskutující současně poukazovali na nutnost zachycení trendů oboru v kurikulu, které ale mohou přesahovat personální disponibilitu. Jeden z diskutujících následně připustil, že jeho instituce během propracovávání kurikula nemusí otázku lidí

řešit, jelikož má dostatečné kapacity. Proti tomuto principu ve stavbě kurikula se zvedly nesouhlasné hlasy. Byl zmíněn vyšší princip tvorby kurikul, který oproti místním, tedy i personálním kritériím, staví pravidlo nevytvářet „teorii podle praxe.“ „Ačkoli personální zajištění hraje svoji roli“, uvedl další účastník, a kurikulum musí „být šito na učitele“ tak, aby je jejich předměty bavily a aby předměty ovládali, je třeba hledět i na další principy. Těmi by měly být trendy ve světovém vývoji oboru a uplatnění absolventů, na čemž se shodla většina přítomných účastníků.

4. Ačkoli okrajovým přístupem je profilování absolventů na práci v knihovnách, většina účastníků souhlasila, že jen velmi malá část absolventů najde uplatnění v knihovně, a to i díky nepoměru mezi počtem studujících a kapacitou pracovních míst v knihovnách. S uplatněním absolventů paradoxně dle části diskutujících souvisí ovšem to, že studenti během bakalářského studia ovládnou knihovnické řemeslo, které však již při navazujícím studiu nemusí dále rozvíjet a mohou se zaměřit na vzdělávání v oblasti informační vědy a informatiky. Jeden účastník knihovnicko-řemeslnou přípravu odmítl s tím, že vzhledem k převažujícímu uplatnění absolventů v soukromé a státní sféře v oblasti práce s informacemi a informačními technologiemi není možné pouze „se knihovnický profilovat“. Odmítl také i jakoukoli další profilaci studentů „na konkrétní místo“ s tím, že „na specializaci úplně nevěří“, kurikulum se neustále inovuje a absolventi se profilují sami pomocí projektové výuky. Tento způsob profilace studenta byl jiným diskutujícím zpochybněn, jelikož studenty hledající cestu, jak se profilovat, je třeba „k nějakému minimu dovést“.

5. Předmětem diskuze bylo také téma, co patří do kurikula a jeho jádra. Jeden názor podporoval mezioborové zaměření kurikula se zpestřujícími přesahy volitelných předmětů do oblasti jazykové kultury a literatury jako klasického média. Opačný názor, totiž vyloučení předmětů jiných oborů z kurikula a jejich nabízení fakultativní cestou, prosazoval nejvýraznější diskutující a postupně se

k němu připojila i většina dalších účastníků s tím, že tyto přesahy kurikulum zatěžují. Diskutující zastával názor, že mezioborová „prostupnost neexistuje“ a že „nemá smysl“, jelikož přesfakultní vyučující nepřinášejí přesahy k odbornému profilu a nakonec je výuka obtěžuje a studenty frustruje. Účastník se domnívá, že důležité je „držet si vlastní jádro a pěstovat vlastní odborníky“, kteří se v rámci specializace přesahům sami věnují. Postoj podpořil další účastník, když předložil svůj názor, že snaha zařadit mezioborové předměty do kurikula je snahou o zvýšení jejich atraktivity, nahrazující snahu zatraktivnit samotné kurikulum zevnitř.

6. Při hledání odpovědi na otázku 'Jak se změnila povaha výuky?' přitahovaly pozornost diskutujících i další otázky, k nimž se opakovaně vraceli. Jak naznačila debata, kvalita výuky je podmíněna jednak finančními možnostmi, jednak spokojeností vyučujících. Jeden diskutující si stěžoval na nízký rozpočet krácený navíc o nároky malých oborů, které musí obor ISK sponzorovat. Finance potom scházejí jak na zvýšení platů vyučujícím, tak na nákup didaktické techniky. Učitelé si proto vydělávají práci jinde a na univerzitě dostávají jen částečný úvazek. Díky tomu ale učí z intelektuálního zájmu a přinášejí do výuky poznatky z praxe, což je velmi cenné. Toto ocenil i pozorovatel z publika, který potvrdil, že s možností dalšího sebevzdělání tento stav přispěl k jeho spokojenosti jako vyučujícího. Druhý účastník představil opačný postup – obor se chová jako firma a na svůj provoz si vydělává sám. K tomuto hlasu se přidal stejný hlas z publika jako v předchozím případě, jenž upozorňoval na možnost získat finance na techniku z grantů a projektů.

7. Jiný pozorovatel z publika zdůraznil, že spokojenosti vyučujících by prospělo pedagogické minimum, které by jim umožnilo působit ve školních knihovnách a učit informatiku na nižších stupních škol (základní, střední). Tento postoj však byl záhy odmítnut jedním z diskutujících, jelikož nevede

k dobře hodnocenému uplatnění a často přináší ponižující zacházení s uchazeči o minimum na pedagogických fakultách. Všichni diskutující se shodli, že ke spokojenosti učitele přispívá, pokud zůstává svoboda ve volbě způsobu výuky.

8. Potvrzení většiny se dostalo také názoru, že se mění styl výuky směrem k síťovému učení, které je povrchní. Otevřenou zůstává podle jednoho z účastníků otázka, zda je důležitější pro studenta přímá znalost či schopnost nalézt, pro pedagoga je však důležitější znát a umět znalost předat. Tento přístup doplnil další účastník, když upozornil na rozdíl v popisu používaných moderních metod v oficiálních materiálech a jejich prováděním ve výuce. To záleží totiž na vyučujícím a také na finanční odměně, kterou za těžší přípravu a úsilí přednášející dostane. Předchozí účastník opět navázal na toto doplnění a upozornil, že nedostatek financí pak vede Ph.D. studenty, kteří sami studují, přednáší a musejí si dále vydělávat, k přetížení a prodloužení jejich studia.

9. Celá skupina rozpoznávala, že povahu výuky značně ovlivňují nové služby a technologie, pomocí nichž se vyučuje a které jsou současně vyučovány. Mezi takové služby a technologie několik účastníků shodně zařadilo informační systémy pro studijní agendu, Wiki aplikace a Moodle. Jeden z diskutujících již však odmítl považovat je za něco nového. V jednom případě byly zmíněny virtuální nástroje pro projektovou výuku a Second Life.

10. Důsledky těchto technologií pro výuku přestavil každý z diskutujících sám za sebe: podle jednoho účastníka poskytování záznamů přednášek vede studenty k nezájmu chodit na ně přímo a je tedy třeba změnit formy výuky. Jiný účastník zdůraznil obrovský posun v samotné náplni práce – studenti kladou důraz na to, co se jim řeklo a oni si zapamatovali, nedělají si poznámky a počítají s nimi automaticky, aniž by je mnohdy po dodání detailněji procházeli. K tomu dodal pozorovatel z publika, že dnes je schopen místo psaní

poznáme silněji vnímat vyřčené a navíc toto reflektovat. Další pozorovatel z publika upozornil, že dříve se přednášelo mnoho let to stejné, dnes si studenti musejí teorii dopředu přečíst a vyučující ji tak nemusí již přednášet a může s nimi diskutovat, ale současně musí vědět více než studenti, aby je zaujal a čeká na něj tedy více práce. Poslední účastník zmínil výhody projektové výuky, kdy studenti cítí, „že to k něčemu je“ a vyučující spíše než učí, tak se sám učí a baví se vedením.

11. Někteří účastníci také zdůraznili, že ve výuce musí být kladen větší důraz na hodnoty a etiku, které nás podle jednoho diskutujícího v povrchním strojovém světě humanizují a emocionalizují a současně nás aktivizují ve století, které přináší „krizi hodnot“. Tímto postojem zdůvodnil potom diskutující nezbytnost mezioborových předmětů a odporoval tak požadavku na jejich vyloučení z kurikula. Pro podporu tohoto tvrzení se diskutující obracel na publikum a žádal o jeho podporu a vyjadřoval opakovaně ochotu se hádat. Naopak zastánce vyloučení mezioborových předmětů zmínil nutnost učit etiku oborovou, která reflektuje problémy soudobé informační společnosti.

12. Na moderátorovu otázku jak využít nové služby a technologie ke spolupráci a zkvalitnění výuky, chtěli bezprostředně zareagovat dva účastníci, čímž indikovali zájem skutečně spolupracovat. Současně dva účastníci se během diskuze nezávisle na sobě vyjádřili, že nejlepší věci jsou zadarmo, „nástroje sdílení jsou levné“ a že plno věcí se dá dělat bez peněz. První diskutující reagoval na zmínku o prospěšnosti konkurence mezi institucemi a odmítnul ji jako špatnou strategii. Jako vhodnou spolupráci si představoval platformu napříč školami, propojující talentované studenty tak, aby mohli posunovat obor dál. Tento přístup postupně podpořili další dva diskutující – jeden zmínil, že by si představoval sdílený výběrový předmět mezi institucemi, druhý vyzval k volbě modulu, člověka a času, kdy se předmět uskuteční. Diskutující, který návrh podal, zmínil, že takový předmět již je

akreditovaný a je možné na něm spolupracovat. Další návrh přišel od pozorovatele z publika a týkal se shromáždění a sdílení učebních materiálů. Jeden z diskutujících návrh podpořil, druhý podpůrně pokyvoval hlavou, třetí diskutující návrh zamítnul s tím, že to podle něj není nejlepší nápad a je lepší začít zcela novým projektem. Další předloženou představou byla spolupráce na virtuálních konferencích, která se již mezi některými obory uskutečňuje. Ačkoli návrh vyvolal zájem většiny účastníků, jedním diskutujícím byl nahlas odmítnutý jako zbytečně technicky nákladný, maximalistický a zavádějící.

13. Ačkoli se celá debata nesla v uvolněném duchu, na jejím pozadí se daly identifikovat projevy napětí mezi některými účastníky. Pozornost účastníků během debaty střídavě upadala a zase oživovala. Jeden účastník opakovaně projevoval bojovnost zdůrazňováním ochoty hádat se ve chvíli, kdy zůstal v opozici vůči názorové většině, která se projevovala lehkým úsměvem ostatních účastníků. Jiný v průběhu sezení dvakrát vtipkoval, když se snažil zmírnit dopad svého vyjádření a naklonit členy skupiny na svoji stranu. V průběhu diskuze se několikrát přetvořovaly podskupiny, které se v diskuzi vzájemně podporovaly vyjadřováním souhlasu ať již vysloveným, nebo pouze nonverbálním. Tyto skupiny byly tvořeny zástupci UBK FPF a OIV FPF; UISK a VOŠIS a konečně KKSŠ a OIV FPF.

14. Dva účastníci v průběhu diskuze zaujímali dominantní pozice a vyjadřovali často gesty sebejistotu, dva vyjadřovali v průběhu diskuze nudu a ospalost, která postupně přecházela v čilý zájem, jeden účastník během diskuze porušil nepsaná pravidla a dával tak najevo svoji nadřazenost. Ženy, kterých bylo ve skupině méně, se také méně než muži vyjadřovaly a častěji s ostatními souhlasily.

15. V odborném slovníku skupiny bylo možno zachytit výrazy, které neodpovídají běžné terminologii a jejichž výskyt je důsledkem

terminologické roztříštěnosti oboru mezi dříve vládnoucím východním (Sovětským) pojetím a současně převládajícím západním (Euro-americkým) pojetím Informačních studií a knihovnictví. Diskutující tak používali pojem počítačová věda místo běžného informatika (Computer Science), a pojem knihovní věda (Library Science), používaný běžně na Slovensku, ačkoli u nás je část oboru akreditována pod názvem knihovnictví (Librarianship).

Shrnutí

Ačkoli se názory a postoje jednotlivých diskutujících mnohdy zásadě lišily, převládající přístupy se dají shrnout do následujících závěrů: Na otázku podle jakých principů jsou uspořádána kurikula, se objevila nejširší škála názorů: projev trendů je omezen tím, co umí a mohou zvládnout vyučující na oboru – odpověď většinou odmítnutá, vliv má vývoj světových trendů ve vývoji oboru a úspěšnost absolventů při hledání zaměstnání. Snaha o knihovnickou specializaci výuky je spíše okrajová, přesto knihovnické řemeslo zůstává nedílnou součástí řady bakalářských oborů. K této specializaci přidávají školy na navazujícím stupni možnosti dalšího zaměření, nejvíce v oblasti informační a výpočetní techniky a nových médií. Okrajově je odmítána i programově mířená specializace a upřednostněna je specializace pomocí projektové výuky. Objevuje se sílící snaha ze skladby kurikula vytlačit mezioborové předměty do oblasti nepovinně volitelných předmětů, prosazuje se spíše snaha vychovávat si vlastní odborníky, kteří vyučují odborné kurikulum. Paralelně existuje menšinová snaha udržet kurikulum v doteku s tradiční literaturou a jazykovou kulturou. Financování oborů vede ke snaze chovat se komerčně jako firma a zajistit si peníze na vlastní chod z grantů a projektů nebo zaměstnávat vyučující na částečný úvazek a čerpat z jejich znalostí nabytých při provozování výdělečné praxe. Při zavádění nových metod a inovací do výuky je kladen důraz na ochotu vyučujících pracovat novým způsobem, což je často časově a fyzicky náročné a je proto prosazována svoboda ve volbě způsobu výuky. Nové technologie jako webové aplikace typu Wiki, Moodle,

univerzitní informační systémy, virtuální nástroje pro projektový management či Second Life posunují styl výuky směrem k síťovému učení. Studenti mohou ztrácet motivaci chodit na přednášky, které jim mohou být poskytovány ze záznamů, je tedy třeba měnit formy výuky, poskytovat jim dopředu přednáškové materiály a literaturu k nastudování, což jim umožňuje na přednáškách diskutovat a reflektovat předložené, místo pasivního zapisování poznámek. To podněcuje pedagogy k zvýšenému úsilí a snaze zaujmout, současně je to může přetěžovat. Prosazuje se také projektová výuka, kdy se studenti stávají tvůrci obsahu kurzu, což je uspokojuje, role vyučujícího se současně mění na roli odborného kouče. Při překotné technologizaci vzdělávání a života je třeba klást stále větší důraz na informační etiku. Mezi odborníky sílí pocit, že je třeba využívat dostupných služeb a technologií pro vzájemnou spolupráci, ovšem i přes některé první vlaštovky se na většinu aktivit nedostává času a financí. Do oblastí, které odborníci identifikovali jako vhodné pro další spolupráci, patří sdílení učebních materiálů, opor a projektů, pořádání virtuálních konferencí a vypsání sdíleného výběrového předmětu pro studenty několika institucí. Na realizaci posledních dvou zmíněných možností se již dnes spolupracuje.

6. Současné kurikulum jako jev - fenomenologické interview s tvůrci vzdělávacích osnov

6.1. Použitá metoda

V této kapitole prozkoumáme, jak vnímají trendy ve výuce oboru tvůrci a realizátoři kurikul informační vědy v České republice a jak se jejich představy a zkušenosti odrážejí v realizaci kurikula. Naši pozornost zaměříme na přechod od projektované roviny kurikula k rovině realizované, s hlavním důrazem na realizované kurikulum. Porození detailům zkušeností tvůrců a realizátorů kurikul je stěžejní pro uchopení současného stavu kurikul a tendencí k dalšímu směřování výuky informační vědy a knihovnictví. Za vhodnou metodou

umožňující odkrýt zkušenosti tvůrců a realizátorů jsme určili **hloubkové fenomenologické interview**. Tento typ interview umožňuje proniknout nejen do hlubiny zkušeností jednotlivých tvůrců a realizátorů kurikul, ale i do významu, jaký jim jejich nositelé přisuzují. Cílem našeho hloubkového fenomenologického interview je odhalovat fenomény spojené se strategickým plánováním a realizací vzdělávání tak, jak je odhaluje vnitřní svět zkoumaných jedinců.³³³ Hloubkové interview neumožňuje testovat hypotézy, ani provádět hodnocení. Poskytuje však jedinečný nástroj na odhalení detailů, které utvářejí zkušenosti účastníků a kontextu, který dává význam jejich chování. Hloubkové interview staví tedy na předpokladu, že „význam, který dávají lidé svým zkušenostem, ovlivňuje způsob, jakým své zkušenosti realizují.“³³⁴ Hloubkové interview „umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě“³³⁵ tak, že „text [...] „zní pravdivě“ pro toho, kdo měl danou zkušenost s daným fenoménem, a poskytuje vhled pro toho, kdo ji neměl.“³³⁶ „Sociální abstrakce jako „vzdělání“ jsou nejlépe pochopeny pomocí zkušeností jedinců, jejichž práce a životy jsou materiálem, na němž jsou abstrakce vystavěny.“³³⁷

Hloubkové fenomenologické interview využívá otevřených otázek, během nichž dotazovaný jedinec konstruuje a přiděluje významy zkoumaným sociálním jevům. Struktura interview je obvykle rozdělena do tří oddělených částí, během nichž je zkoumaný fenomén zasazen do kontextu života dotazovaného a lidí kolem něj. Takováto struktura interview je kumulativní a jedna část vytváří kontextuální rámec pro část následující. První rozhovor je

³³³ Podle HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. S. 128.

³³⁴ SEIDMAN, Irving. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2006. ISBN 978-0-8077-4666-0. S. 10.

³³⁵ ŠVARÍČEK, Roman – ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. S. 159.

³³⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. S. 128.

³³⁷ SEIDMAN, Irving. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2006. ISBN 978-0-8077-4666-0. S. 10.

zaměřen na životní historii dotazovaného, která tvoří biografický kontext jeho zkušeností s tématem. Druhá část do hloubky prozkoumává detaily osobní zkušenosti dotazovaného se zkoumaným jevem. V rozhovoru nejsou zjišťovány názory, ale podrobnosti zkušeností, z nichž názory klíčí. Třetí část rozhovorů je reflexí nad smyslem zkušeností dotazovaného, která objasňuje emocionální a racionální vazby mezi jeho životem a činností. Smysl aktuálních zkušeností je odhalován faktory a okolnostmi ukrytými v kontextu životních situací. Kontext je splétán z časového uspořádání zkušeností, které mají svůj počátek, střed a konec a lze je v jazyce dotazovaného identifikovat. Interakce faktorů a podmínek pak utváří současnou situaci.³³⁸ Před konáním samotného interview je třeba dopředu určit délku všech částí (jednotlivé části jsou stejně dlouhé) a sdělit ji dotazovanému. Jednotlivá interview se pak uskutečňují v intervalu minimálně tři dnů, čímž se minimalizuje dopad nejrůznějších okolností, které mohou mít vliv na kvalitu rozhovoru, jako například problémy v práci, nevolnost dotazovaného apod.

Hodnověrnost metody hloubkového fenomenologického interview ovlivňuje několik činitelů. Trojdílná struktura interview přispívá jednak k výše zmíněné redukci negativních okolností, ale také umožňuje kontrolovat interní konzistenci zkušeností popisovaných v časovém odstupu, což zvyšuje důvěru v řečené. Výzkumník může zkoumat také externí konzistenci srovnáním rozhovoru s poznatky, které jsou zachyceny v odborné literatuře. O věrohodnosti slov dotazovaného svědčí i jeho nonverbální komunikace a používané paralingvální prostředky jako frázování, dikce, smích a povzdechy či pazvuky vydávané při hledání správných slov. Hloubkové interview je kvalitativní metoda a proto nelze opomenout také roli tazatele. Ačkoli jeho vliv

³³⁸ Volně dle SEIDMAN, Irving. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2006. ISBN 978-0-8077-4666-0. S. 15 - 18.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. S. 180 - 181.

na sebraná data je neoddiskutovatelný, lze usilovat nejen o minimalizaci jeho vlivu, ale také o optimalizaci jeho působení flexibilní a chápavou reakcí na vzniklou situaci. Vliv tazatele na dotazovaného je minimalizován, pokud tazatel nepřerušuje dotazovaného a je většinu času potichu a pokud se táže, neklade navádějící dotazy, aby nevnucoval dotazovanému své myšlenky a zkušenosti.³³⁹ Hodnověrnost a autentičnost získané a zpracované výpovědi nakonec potvrzuje sám dotazovaný, který dostává výstup z rozhovoru ke kontrole a zhodnocení.

Během rozhovoru se tazatel zaměřuje na konkrétní zkušenosti dotazovaného, jeho postojům a názorům věnuje pozornost teprve sekundárně. Proto žádá dotazovaného, aby mu sdělil konkrétní detaily, své životní příběhy a vysvětlení. Není však třeba nutit dotazovaného těžce si vzpomínat na jednotlivé události, stačí povzbudit k rekonstrukci událostí jen ze střípků, které se dotazovanému bezprostředně vybaví. Tazatel klade takové otázky, na něž nezná odpověď. Pokud odpověď předpokládá, rovnou ji uvede a zeptá se, co si o ní dotazovaný myslí. Většina otázek nezjišťuje, proč k události došlo, ale jak k ní došlo či co pro dotazovaného znamená. Otázky zůstávají otevřené, přesto však musí tazatel dbát na to, aby neopouštěl strukturu rozhovoru. Tento úkol je o to těžší, že tazatel musí dbát na to, aby nevstupoval do řeči dotazovaného, ani ho nijak nevyrušoval. Podstatné věci, které se tazateli jeví jako významné, si musí poznamenat a v pauze mezi řečí se k nim vrátit. Tazatel by také neměl potvrzovat či podporovat, co dotazovaný říká a minimalizovat tak svůj vliv na rozhovor. V některých případech však může malé potvrzení vést dotazovaného k hlubšímu rozvedení sledovaného fenoménu, vzniká však nebezpečí zkreslení výpovědi – potvrzení tazatele může ovlivnit to, jak dotazovaný o fenoménu vypovídá. Během rozhovoru je důležité věnovat zvýšenou pozornost některým faktorům, které mohli působit

³³⁹ SEIDMAN, Irving. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2006. 162 s. ISBN 978-0-8077-4666-0.

na vnímání události. Mezi ně patří konflikty mezi osobami, ale i uvnitř dotazované osoby, naděje a jejich naplnění, frustrace a jejich řešení, jazyk označující začátek, střed a konec procesu, vyjádření kolegiality a přátelství, znaky izolace, projevy moci a hierarchie a třídní, etnické či genderové otázky.³⁴⁰

Celý rozhovor je obvykle zaznamenán pro účely dalšího zpracovávání ve formě audio- či videonahrávky. Záznam je dále transkribován do textové podoby rozčleněné na odstavce odpovídající přerušením či koncům vět dotazovaného a rozčleněn do odstavců. V této části zpracování již výzkumník vstupuje do fáze analýzy a interpretace výpovědi. Při přepisu je také třeba věnovat pozornost neverbálním a paralingválním projevům, které pomohou při další interpretaci textu. Při analýze textu výzkumník hledá zajímavé a významné pasáže a spojuje je do smysluplných částí. Jednotlivé části dále klasifikuje a kóduje - zařazuje je pod kategorie označené pomocí indexů na okraji záznamu, označených optimálně dle výrazu užitého samotnými dotazovanými. Označené významné části a kategorie následně výzkumník ověří návratem k výpovědi, v níž hledá odpověď na otázku, zda také dotazovaní považují tato témata za významná a zajímavá. Právě tato část práce „je asi nejdůležitější přísadou, kterou vnáší výzkumník do výzkumné práce.“³⁴¹ Z analyzovaného textu vytvoří nakonec výzkumník profil zobrazující zkušenosti účastníků výzkumu ve formě příběhu zasazeného do sociálního a organizačního kontextu. Profil je složený z pasáží, které jsou podle výzkumníka nejdůležitější a jsou chronologicky uspořádané. V profilu jsou důsledně používána slova účastníků výzkumu v první osobě. Mezi jednotlivými kategoriemi, které se vynořily během analýzy záznamů rozhovorů, hledá výzkumník souvislosti a kontradikce, které následně shrne

³⁴⁰ ibid.

³⁴¹ SEIDMAN, Irving. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2006. ISBN 978-0-8077-4666-0. S. 118.

do memoranda. Memorandum shrnuje významná zjištění z individuálních rozhovorů, ale také zjištění, která vyplývají ze srovnání mezi všemi uskutečněnými rozhovory a ukazují, jaký smysl mají pro účastníky rozhovorů.³⁴²

6.2. Design výzkumu

6.2.1. Cíl výzkumu

Hlavním cílem prováděného šetření je odhalit, jaké ze současných trendů ve vývoji oboru ISK vnímají tvůrci a realizátoři kurikul v ČR a poskytnout vhled, jak je tyto trendy ovlivňují při formování kurikul. Součástí hlavního cíle je i identifikace způsobu, jakým k těmto trendům jejich tvůrci a realizátoři přistupují při jejich aplikaci do jejich výukové praxe. Dílčím cílem je zachycení směru, jakým se mají tendenci jednotlivé ústavy profilovat do budoucna. Šetření současně hledá shodné či podobné vzorce v osobní zkušenosti a povaze zkoumaných osob, které by mohly napovědět, zda ve výuce oboru nepůsobí určitý specifický typ osobností.

6.2.2. Výzkumné otázky

V hloubkovém fenomenologickém interview jsme zkoumali tyto otázky:

- Jaké trendy v oboru ISK vnímají tvůrci a realizátoři kurikul v ČR?
- Jak se názory na současné trendy v oboru projevují v uspořádání kurikul?
- Jak vnímají vliv nových metod a inovací tvůrci a realizátoři kurikul v ČR?
- Jak se projevují současné trendy ve výuce vzdělávacích ústavů ISK v ČR?

³⁴² SEIDMAN, Irving. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2006. ISBN 978-0-8077-4666-0. S. 112 - 131.

- Jaký je profil a specializace jednotlivých výukových pracovišť v ČR?
- Objevují se v životě zkoumaných osob stejné vzory, které je vedou k zapojení do vzdělávání v oboru ISK?

Konkrétní otázky, kterým byla během rozhovorů věnována pozornost, jsou umístěny v Příloze č. 2.

6.2.3. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek mohou tvořit všichni manažeři a vyučující, kteří se podíleli na tvorbě kurikula či jeho aktuální úpravě na institucích akreditovaných pro udělování titulu bakalář či magistr ve studijním programu B, N 7201 Informační studia a knihovnictví. Omezením na tvůrce kurikul došlo k výraznému omezení velikosti výzkumného vzorku. Jelikož výuka oboru akreditovaného na Ústavu informačních studií a knihovnictví na Karlově univerzitě probíhá také s částí studentů na Vyšší odborné škole informačních služeb v Praze, v prostředí s vlastními specifiky, byla tato instituce zařazena v následujících výzkumech jako samostatná škola. Výsledný výzkumný vzorek byl zvolen pomocí záměrného výběru výzkumného vzorku (purposive sampling), který umožňuje vybrat nejvhodnější respondenty pro účely výzkumu. Prvními oslovenými byli vždy vedoucí jednotlivých ústavů, pokud se aktivně podíleli na tvorbě současného kurikula. Dále byli osloveni jejich zástupci a další na ústavu aktuálně působící vyučující, kteří participovali na tvorbě kurikula a současně na ústavu přednášejí. Z každé instituce byli získáni dva akademičtí pracovníci, s nimiž byly rozhovory realizovány. Oslovení proběhlo pomocí emailu a následného telefonního rozhovoru, bez něhož by domluva nebyla v některých případech pravděpodobně možná. Celkem bylo osloveno 13 akademických pracovníků, z nichž tři účast na výzkumu odmítli.

6.2.4. Metoda sběru dat

Rozhovory s účastníky výzkumu probíhali v době od 26. 5. 2010 do 3. 11. 2010. Díky časové vytíženosti účastníků, z nichž velká část působí ve vedoucích pozicích nebo participuje na grantech a výzkumech, musela být upravena četnost a délka rozhovorů tak, aby byli účastníci schopni a ochotni vyhradit si nezbytný čas. Úpravy proběhly v souladu s doporučeními odborníka na hloubkové fenomenologické interview, Irvinga Seidmana. Podle něj mohou být uskutečněny dva, výjimečně i tři rozhovory s jedním dotazovaným během jednoho dne.³⁴³ Také délka rozhovoru může být zkrácena na méně než 90 minut, pokud je tak rozhodnuto již před započítáním rozhovorů.³⁴⁴ V daných podmínkách jsme se rozhodli, že rozhovor se bude skládat ze dvou setkání. Při prvním se uskuteční dva rozhovory, první se bude věnovat životním zkušenostem se vzděláváním a druhý detailům osobních zkušeností s trendy ve vzdělávání. Při dalším setkání se uskutečnila třetí část rozhovoru na reflexi osobních zkušeností s důrazem na jejich smysl. Délka každé ze tří částí rozhovoru byla upravena na 60 minut. Celková délka rozhovoru s každým z účastníků výzkumu trvala tedy celkem tři hodiny. Perioda mezi jednotlivými rozhovory byla stanovena na jeden týden, ovšem díky neočekávaným komplikacím vedoucím k nedostupnosti dotazovaného bylo nutné rozšířit v některých případech tuto periodu až na čtyři týdny.

Schůzky s účastníky výzkumu se uskutečňovaly dle možností účastníků buď na výzkumníkem zvoleném a připraveném místě, v klidné místnosti s pohodlným sezením a občerstvením, nebo ve vlastních pracovnách vytížených akademických pracovníků. V jednom výjimečném případě, kdy existovalo mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou užší přátelství, bylo

³⁴³ SEIDMAN, Irving. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2006. ISBN 978-0-8077-4666-0. S. 21 - 22.

³⁴⁴ *ibid*, str. 20.

vedení rozhovoru přenecháno zástupci z týmu podílejícího se na výzkumu zaměřovaných skupin studentů (viz kapitola 7.2), aby nedošlo ke zbytečnému zkreslení rozhovorů.

Na začátku rozhovoru se výzkumník představil a zopakoval základní informace z poučeného souhlasu, vyjádřil závazek dodržet zásady důvěrnosti. Vysvětlil svůj zájem o téma, popsal, jak bude sebraný materiál analyzován a zmínil důležitost, jakou klade na formulace a použitá slova dotazovaného. Nakonec přislíbil, že pošle výslednou zprávu z interview k autorizaci a těsně před samotným dotazováním nechal respondenta podepsat poučený souhlas. Rozhovory probíhaly formou otevřených otázek formulovaných v dopředu připraveném scénáři interview tak, aby bylo zajištěno potřebné směřování odpovědí (viz příloha č. 2). Na otázky účastníci odpovídali volně. Pořadí otázek nebylo stanoveno pevně, otázky byly naopak přizpůsobovány tématům, jak se objevovala v odpovědích dotazovaných. V rámci vymezeného času nebyly také položeny vždy všechny otázky. Touto rozvolněnou strukturou rozhovoru se v souladu s doporučeními I. Seidmana³⁴⁵ výzkumník vyhýbal možnosti, že bude manipulovat dotazovanými tak, aby mu odpověděli na otázky dle jeho vlastních zájmů.

6.2.5. Analýza dat

Uskutečněné rozhovory byly zaznamenány ve formě zvukové nahrávky. Každému z respondentů byl dle předem určeného klíče přidělen pseudonym, který mu měl zaručit anonymitu. Zvukové záznamy rozhovoru byly předány jedné ze dvou pomocných vědeckých sil k transkripci, přesně dle závazku důvěrnosti vyjádřeného v poučeném souhlasu. Přepsané rozhovory byly dále analyzovány v softwaru ATLAS.ti 5.0. Výsledkem analýzy jsou profily tvůrců

³⁴⁵ ibid, str. 91 – 92.

a realizátorů kurikul s jejich autentickými výpověďmi a memorandum s analýzou nejvýznamnějších kategorií a významných zjištění.

6.3. Výsledky výzkumu

V následující části uvádíme profily vysokoškolských pracovníků z pěti vysokoškolských ústavů, kteří se podíleli na tvorbě v současnosti realizovaných kurikul. Všichni vystupují pod pracovními pseudonymy, také použitá místní jména mohou být změněna. Profily zachycují jejich zkušenosti, názory a vnímání trendů ve vzdělávání a v oboru v kontextu jejich životních příběhů. Svůj životní příběh vypráví vlastními slovy, ovšem v interpretaci a uspořádání autora této práce. Jejich porozumění současné situaci vývoje oboru poodhaluje, jakým směrem se může jeho běh ubírat v blízké budoucnosti. Základní, avšak formálně nerozlišená struktura všech medailonků je následující:

- desén osobní zkušenosti a povahy osobnosti
- vnímané trendy se zřetelem k oborovému kurikulu
- aplikace trendů a nových metod do výuky
- profilování mateřského ústavu s přihlédnutím k budoucnosti

Analýzou kategorie „profesní identita“ byly identifikovány celkem čtyři typy vyučujících: knihovník – tradicionalista (odpovídají mu dva profily), informační specialista – kunktátor (celkem čtyři profily), informační profesionál – modernista (dva profily), manažer – vizionář (dva profily). **Knihovník – tradicionalista** vnímá svoji profesní identitu neochvějně zakotvenou v knihovnictví, jeho profesní obzor zahrnuje knihovny a jejich svět, vědecké aspirace informační vědu mu nejsou vlastní. Jeho opakem je **informační profesionál – modernista**. Knihovny nepatří do jeho profesního světa, je zaměřen na svět informací a počítačů a svoji pozornost plně věnuje novinkám. Jeho specializace a přednáškový profil zahrnují oblasti, které se čerstvě vynořují a často nejsou v informační vědě plně zahrnuty. Ani

v tomto případě nepřevažuje vědecké zaměření, ale spíše zaměření profesionálně-praktické. Mezi oběma těmito profesními identitami stojí **informační specialista – kunktátor**. Je rozkročen mezi dvěma světy – světem knihoven, který mu pomalu uplývá, a informačním světem v širokém pojetí. Informační specialista pociťuje potřebu oba světy integrovat a současně posunovat obzor informačního světa. Proto právě v této kategorii se nejvíce projevuje tendence k vědeckému profilování. Poslední kategorie **manažera – vizionáře** zahrnuje vyučující, kteří se svojí profesní identitou neřadí ani ke knihovníkům, ani k informačním vědcům. Výraznější roli zde hraje identita učitelská, respektive identita koordinátora a organizátora vzdělávacího procesu, který sleduje vývoj vzdělávacího systému a používaných didaktických metod. K jeho profilu nepatří ani sféra praktikování oboru, ani vědecké zaměření. Následující profily jednotlivých tvůrců kurikul jsou uspořádány v souladu s těmito kategoriemi profesní identity. K desíti analyzovaným profilům bylo získáno osm autorizací. Dva neautorizované profily – oba náležející do kategorie manažer - vizionář – prezentovány nejsou, jsou však zahrnuty do závěrečného memoranda shrnující základní zjištění vyplývající z rozhovorů.

KNIHOVNÍK – TRADICIONALISTA

6.3.1. Profil I.

Soňa Pramenná

Maminka byla učitelka. Byla pro mě formující [silou], je inteligentní, rozumím si s ní i dnes, vykládáme si o kultuře a o politice. Mám bratra a setru. V prvních vzpomínkách na učení se mě rodiče pokoušeli učit jezdit na kole. Měla jsem radost, těšila jsem se na to. Postupem času, co se to týkalo školy, už to bylo horší. Když nám něco nešlo, maminka byla nervózní. Nevydržím být dlouho v klidu, mívala jsem problémy i při učení. Když jsme se v první třídě učili písmenka a [musela] jsem mít krasopisný sešit, bylo to hrozné. Všude jsem si

čmárala a dělala poznámky. Ze základní školy mám ale příjemné zážitky. Jsem dyslektik, tak jsem byla ve druhém a třetím ročníku v dyslektické třídě. To bylo perfektní. Bylo nás asi deset a učitelka se nám věnovala. Pracovali jsme tvůrčím způsobem - psali jsme povídky nebo jsme si četli a [na základě] toho pak něco tvořili. Měli jsme pauzy, kdy jsme leželi, [učitelka] nám něco četla a pak jsme si o tom vykládali. Když sem přišla do normální třídy, kde nás bylo třicet, byl to šok. Jako dítě jsem byla asi rušivý element. Šikanovala jsem s kolektivem jednu holku, která byla jiná, což souvisí s nedozrálou dětskou psychikou. Mrzí mě to doteď. Měla jsem problémy s dotazováním a s vyrušováním. Maminka se nám na základní škole hodně věnovala, hodně se s námi učila. Když nás zkoušela, bylo to v pohodě. Ale nešla nám matematika a ona je matikářka. Prostě jsme nikdo nebyli po ní. Po revoluci se učitelům, co měli vysokou školu, [přiznávaly] tituly, předtím žádný titul neměli. Maminka získala titul a doma vykládala, že je magor. Učitelka se potom ve škole chlubila a já jsem vykřikla: Jste magor! (smích). Na střední škole – byla to obchodní akademie – jsme byli dobrý kolektiv. (...) Chodili jsme kouřit za školu, nadávali na školu, na učitele, těšili se, až půjdeme domů. Nebyla ještě konkurence, to bylo takové přátelské, kolektivní. Měla jsem kamarády, byla jsem v kolektivu, člověk si tak nechránil to svoje, dávalo se opisovat. Na začátku hodiny dějepisu jsme dělali křížovky, to bylo super. Ve zbožiznalství po mě hodila učitelka klíče, protože jsem vyrušovala. Nejvíc mě tam bavila literatura a dějepis, měli jsme dobré učitelky. V literatuře jsme hodně diskutovali, o knížkách, o věcech. Jeden kluk na střední škole hodně četl (...) Kafku a Hrabala, dá se říct, že mě formoval v literatuře. Dovedl mě ke kvalitnější literatuře. Chtěla jsem původně jít studovat českou literaturu, bavilo mě pitvat se v ní a rozebírat ji. Ale protože se studuje jenom s českým jazykem a já jsem měla problémy s jazykem, protože jsem dyslektik a nemám ten cit na pravopis, šla jsem na Vyšší odbornou školu knihovnických a informačních studií. Dělali jsme hlavně metody knihovnické práce, ale velice povrchně, bylo to o ničem. Po prvním roce jsme volili mezi informačními

systemy a správou kulturních památek. Šla jsem na správu, protože mě to táhlo k umění. Dalo mně to základy. Na vysoké škole nás bylo málo, asi dvacet. Moc jsme toho společně netvořili. Bylo to tím, že jsme neměli předměty, které nás nutili k něčemu tvořivému. Kurikulum bylo neutříděné a chaotické. Bavilo mě, že jsme měli možnost povinně volitelných a volitelných kreditů, protože [jinak] jsme měli zaměření hodně na činnost. Mohli jsme si brát předměty z oborů, které se prolínají do knihovnictví nebo informační vědy. Chybělo mně, že je pro nás nedělali lidé, kteří informační vědu znají, aby nás na to spojení navedli. Během času a se zkušenostmi si to člověk spojil sám. Líbily se mi hodiny s profesorem Cejpkem, byly debatní a přínosné. V prvním ročníku jsem učila malého kluka ze základní školy angličtinu. Bydlela jsem na privátu s kamarádkou. Studovala matematiku a občanskou nauku. Rozebíraly jsme filosofii nebo etiku, hodně mi to dalo. (...) A také debaty se spolužáky po skončení vyučovacích hodin, bývaly velmi zajímavé.

Za to, že jsem začala učit, může doktorka Kudrnová (smích). Pracovala jsem na plný úvazek v knihovně. Tam máš nad sebou vždy někoho zkušenějšího, kdo tě ze začátku hlídá, bez té opory by to nešlo. Už jsem tedy měla nějaké praktické zkušenosti. V té době mně ještě chyběl teoretický rámec, který je důležitý. Nebyla jsem ještě vystudovaná, začala jsem psát diplomovou práci. Působil tu magistr Škvor, a protože byl z Plzně, tak nemohl dojíždět na každou hodinu. Bylo potřeba, aby někdo dělal cvičení, tak mě doktorka Kudrnová oslovila, jestli bych cvičení nemohla dělat já. Doktorka chtěla, aby se změnilo kurikulum. Vytvořila pracovní skupinu, se kterou jsme kurikulum vypracovali. Přidávali jsme nové předměty, které se měly vyučovat. Netušila jsem, že když si vymyslím předmět, který je podle mě důležitý, že ho budu muset i učit. Byla jsem do toho hozena, dnes jsem za to ráda. Když jsem začala učit, musela jsem se spoustu věcí doučit. Z vysoké školy jsem neměla žádné materiály, všechno jsem si musela připravit a nachystat sama. Musela jsem si [doplnit vzdělání] o samotném procesu. Musela jsem se učit s MARCem, pořád se vyvíjí, takže je

jedno, jaký jsme se učili MARC. Naučit se novou verzi je otázka jednoho dne. Ještě bych chtěla pro výuku hodně věcí přečíst, abych měla pocit, že jsem pro to udělala maximum. Líbilo by se mně nastoupit znovu na studium a ještě jednou si to projít. Kdybych nedělala v knihovně, bavilo by mě dělat školení u nějaké firmy, která prodává databáze, učit vyhledávat, představovat produkt. Víc mě baví být knihovníkem, ale nebavilo by mě to ve veřejných knihovnách. Jsem ráda, že dělám v akademické knihovně. Bavilo by mě být i informačním specialistou, dělat rešerše. Člověk je dělá na jiné téma a zase se naučí něco nového, pracuje s informacemi po obsahové stránce, (...) má pořád nové úkoly nebo se setkává s novými tématy. Přijde mi, že se sám vzdělává. Být učitelem je pro mě výzva. Člověk se musí pořád vybičovávat k nějakým výkonům a musí se pořád učit, nemůže zaostat. Musí být schopný to studentům podat. Je to odpovědnost - jestli to někdy využijí, jestli se jim to bude hodit. To jsou dilemata učení. Ze začátku jsem z toho měla strach, ale baví mě to. Co mě nebaví je stres před výukou. Když mám přednášku, přijdu do práce v knihovně o půl osmé, v osm a tisknu materiály, co mám připravené pro studenty. Učím většinou v deset, tak si ještě doladuji cvičení nebo praktické věci, ověřuji si, jestli fungují internetové odkazy, dívám se na stránky ústavu výpočetní techniky, jestli bude fungovat internet, co se děje v učebně. Ověřuji si, jestli mám prezentaci uloženu na více místech. Pak, než jdu učit, se musím věnovat zase pracovním povinnostem. Během dne po přednášce jsem v práci a [plním] pracovní povinnosti. Reflexe výuky [probíhá] většinou než přijdu domů. Přemýšlím, co jsem udělala špatně, co jsem použila za špatná slova, co jsem mohla vysvětlit líp, jestli jsem dobře odpověděla na dotazy. A doufám, že se z toho poučím (pousmání). Vždycky mě to strašně vyčerpá. Pak už [následují] běžné starosti.

Myslím, že se studenty mám dobré vztahy. Většinou se vyprofiluje skupina, která chodí pravidelně, ty studenty potom znám, už jsou mi bližší (...). Hodně se ptají a jsou zvědaví, přátelští, otevření. A to je vždy až s těmi navazujícími.

Bakalářů je spousta, to je zase jiné. Dokáže mě namíchnout, když někteří studenti na to úplně kašlou a pak (...) jdou na [řádnou zkoušku] až na druhý, třetí termín. Nejsou schopni se omluvit a chtěli by vypsát ještě další, dělají, že se nic neděje nebo se aktivizují, až když je konec zkouškového období. S kolegy vycházím dobře, s velkou částí jsme byli spolužáci, je tady přátelská atmosféra. Každý dělá něco jiného, má jiné zaměření nebo téma, takže si nekonkurujeme. S vedením fakulty jsem přicházela do styku, když jsem byla členkou nadačního fondu studentů. Pan děkan i tajemník byli vstřícní, měla jsem s nimi dobré zkušenosti. Zním se s lidmi i s ředitelem z Národní technické knihovny. Pozdravíme se, prohodíme pár vět, něco prodiskutujeme. Působila jsem v pracovní skupině věcného zpracování v Národní knihovně. Jednu dobu jsem se vídávala často i s lidmi z Albertiny. Vztahy nejvíc udržují setkání na konferencích. Konference hrají v profesním životě zásadní a důležitou doplňující [roli]. Člověk si vyslechne různé přednášky, dostane se k nim. Setkává se s lidmi a s tématy. Když tam není, tak si řekne: „To si přečtu potom.“ Už se k tomu ale nedostane. Potkává se s lidmi odjinud z komunity a může si s nimi, nejlépe po večerech, povykládat o problému, protože v mailu se všechno nepíše. Chybí tady konference na (e) vědecké nebo akademické úrovni. V zahraničí je to trošku o něčem jiném. Na Infokonu jsou představeny nové produkty na akademické úrovni, ale přijde mně hodně komerční. Jsou tady (...) konference, které se týkají produktů, které se týkají činností, ale nejsou tady konference z akademické sféry. Je to vlastně naše chyba, že si takovou konferenci nezorganizujeme.

Je snaha, aby se studenti zapojovali do výuky aktivně, různými studentskými konferencemi, natáčením filmů, (e) aplikačním seminářem, různými výjezdy, hraním divadla. Někdo kritizuje, že se to dělá hravou formou. Já si myslím, že studenti to tak dnes chtějí a je to dobře, ten hravý prvek je potřeba. Když se dělalo kurikulum, tak kolem sebe doktorka Kudrnová utvořila skupinu mladých absolventů, které si vyhlídla jako nadějně. Zůstali všichni. Debatovali o tom,

jak by kurikulum mělo vypadat. Přišlo mi to zmatené, byli jsme nezkušení, nepřipraveni. Navrhovali jsme to, co nám chybělo na studiu, co koho napadlo. Později, při druhé [revizi kurikula], nás bylo víc. Všichni na ústavu, bylo jedno s jakým úvazkem, jsme se účastnili. Bylo to víc opřené o teoretická východiska, o to co se děje na jiných vysokých školách a ve vzdělávání obecně. Bylo to připravenější, preciznější, na jiné úrovni. Přibýlo víc povinně volitelných předmětů. Něco se popřehazovalo, něco ubylo. Spousta věcí, co by se nám líbila, by tam mohla ještě být. Ale kdo by to učil? Obor je tak široký, (...) že ho nelze naplnit. Nestagnuje, pořád jsou nové předměty nebo se pořád mění. Je snaha přilákat sem nové lidi, aby tady byly nové předměty. Úroveň bakaláře by měla být hodně praktická – základy práce s informacemi, umět dobře vyhledávat, komunikační dovednosti, práce s výpočetní technikou a používání nástrojů, nástrojů selekčních jazyků a formátů a pak i teoretický rámec, informační etika. Na magisterské úrovni je projektová činnost, manažerská činnost obecně, řízení knihoven. Magisterské studium je teoretičtější, je bráno z více úhlů, důležitá je schopnost myslet.

Nejsme schopni se poučit ze zkušeností nebo z krizí, které dřív panovaly v západních zemích. Začal být hon na diplomy. Všichni se ženou na vysoké školy. Na jednu stranu mám strach z devalvace řemeslných prací: „Když si chceš nechat opravit auto, musíš jet sto kilometrů daleko.” Na druhou stranu systém ohodnocení vysokých škol tlačí, aby se bralo co nejvíce studentů, aby se nevychovávala elita. Elita se možná vychovává v oblastech, do kterých se studenti nehrnou, tam jdou ti, co na to mají a mají to v sobě. Na fakultu filosofickou, fakultu sociálních studií, na ekonomickou fakultu a na práva, se hrne většina, která si chce udělat diplom a nepřemýšlí do budoucnosti, co potom s vysokou školou nebo s oborem, který si vybere, bude dělat. Obávám se, jak se lidé, kteří vyjdou, uplatní. Bylo by škoda, aby se devalvovalo studium, aby až PhD. byl někdo, kdo se může cítit, že je vzdělaný. Nevidím to jako dobrý směr. Má se měnit ohodnocení vysokých škol, bude víc zaměřeno

na ten výzkum a na práci se studenty. To si myslím, že bude dobré. Vysoký počet studentů je na úkor jednak vyučujících, jejich kvality práce, na úkor toho, aby se vyučující rozvíjel a dělal něco pro svoji vědeckou práci. Na druhou stranu je to i na úkor studentů, protože vyučující se jim není schopný věnovat. Vidím to na svých [přednáškách]. Kdyby studentů bylo mnohem méně, [učím] úplně jiným způsobem. Jsme obor, který pracuje s informacemi, a informace procházejí přes různá prostředí, produkují je nebo šíří je různé technologie. Dnešní požadavek je flexibilita a práce s novými technologiemi, které přicházejí. Naši studenti by měli určitě znát ty technologie, umět s nimi pracovat a používat je a zároveň by to měli umět i vyučující. Čím dál větší důraz je [kladen] na to, aby uměli pracovat s výpočetní technikou, s platformami, co fungují na internetu nebo přes webové rozhraní, které se neustále mění. Kurikulum není tak flexibilní, aby dokázalo tak rychle inovovat předměty. Přednášet podle trendů znamená hlídat si nové věci a snažit se je zakomponovat do výuky. Vytváříme pro studenty nabídku, ale studenti nevědí, co je čeká. Spíš my musíme reflektovat poptávku trhu práce, sleduje se v trendech z výzkumných článků. Stále existují tradiční instituce, které chtějí tradiční knihovníky pro běžný chod knihovny. To je spíš úroveň středních škol nebo bakaláře – aby [absolventi] uměli půjčovat, uměli jmenné zpracování, aby měli soft skills pro komunikaci s uživatelem. Jsme ve vlaku, který jede a vyvíjí se. Abychom se udrželi na trhu práce, tak musíme reflektovat, že znalosti se dnes šíří digitální formou. Knihovnictví by mělo reflektovat orientaci na digitální prostředí, kde probíhá organizace informací nebo obecně znalostí, média, kterými jsou organizovány. Mění se tím organizace a mění se tím i vyhledávání. Mnohdy je nám vyčítáno, že neučíme studenty MARC a tyhle věci, ale to si myslím, že se naučí praxí, to my je učit nemusíme. Důležitější je, aby věděli, že existuje víc formátů a jaké jsou jejich klady a zápory a že existuje něco lepšího než MARC. Knihovníci by klidně mohli psát projekty, v knihovnách se tím dá dobře uživit. Na bakalářské úrovni beru tradičnější věci jako tezaury, na magisterské ty nadstavbové, třeba jak se tezaury napojují

na ontologie a na další struktury. [Magisterští] studenti by měli umět pracovat s elektronickými informačními zdroji v akademické sféře a v odborných knihovnách. Knihovník není ani tak učenec. V akademické sféře je spíš ten, který učenci zprostředkovává. Ve sféře veřejné je to jinak, tam jde o to přilákat uživatele do knihovny a naučit ho číst. Základy práce a to, jak se mění v prostředí internetu, jsou pro knihovníky uchopitelné lehko. Nové věci jsou už uchopitelné hůř, je tam hodně výpočetní techniky a informatiky. Ve sféře tradiční práce s informacemi mají studenti možnost upíchnout se u firem jako informační konzultant, v informačním, znalostním managementu. Poptávka firem tady není velká, stále si ty možnosti neuvědomují. Bylo by potřeba, aby informační specialista navrhoval znalostní systémy, ne po stránce výpočetní techniky, ale po stránce modelové.

Přednášky [probíhaly] ze začátku jen formou prezentace. Hodiny začínám výkladem. Prezentace mám ve formě slajdů v PowerPointu. Vykládám ne to, co je na slajdu, ale komentuji, co autoři říkají a co si o tom myslím, snažím se jednotlivé výklady srovnávat. Slajdy jsou vyložené podpora pro mě i pro studenty, aby si to po výuce v klidu přečetli. Vždy tam mám doporučenou literaturu, hypertextové odkazy. Potom jsem přešla do počítačové učebny. Když dělám teoretickou část, nikdy nestihnu probrat prezentaci. Snažím se probrat to, co jim chci vysvětlit, aby pochopili, zbytek si můžou přečíst sami. Na každé hodině museli mít zapnutý počítač a zkoušet si to se mnou. Střídala jsem teorii a praktická cvičení, která jsem vkládala přímo do hodiny, aby si studenti něco zkoušeli, protože vyložené pasou po praxi. Teorie je podle mě hodně důležitá, ale pokud si to nevyzkouší v praxi, tak tu teorii nepochopí. Zadávala jsem jim různé úkoly, aby si zkoušeli sami něco hledat a výstupem byla řešerše, kterou jsem kontrolovala a posílala jim zpátky poznámky. Nejvíc mně vyhovují cvičení. Dělán praktický vhled do selekčních jazyků, ukazují na webu, jak konkrétně vypadají. Aby si to [studenti] sami zkusili, nosím [na cvičení] anotace, skládáme hesla, aby se naučili, že jednotlivá témata

můžou být v nějakém vztahu. Našla jsem si článku, kde se na prvních dvou stránkách charakterizují elektronické informační zdroje. Přečetli si ho na hodině a na základě popisu měli usoudit, jak by vytvořili klasifikaci, jak by vytvořili podtřídy, uspořádali množinu pojmů. Uvedla jsem nějaké termíny a studenti měli určit, jaký je mezi nimi vztah. Používám hodně internet, webové zdroje a nástroje jako Eurovoc, vyloženě ukazují vše na příkladech. Nepoužívám metody z prostředí webu 2.0.

Ústav je úspěšný v práci a aktivizaci studentů. Snaží se studenty vtáhnout do činností. Vyprofilovanost ve specializaci nám tady trošku chybí. Jsou tu nové předměty z informační architektury, víc se posouváme k vyhledávání informací. Možná by tady mohl být víc informační management a projektování systémů. Své úsilí směřuju na to, abych vstřebávala nové podněty – jak lze principy tradičních selekčních jazyků uplatnit při organizaci znalostí v prostředí internetu, webových stránek. Časem bych se chtěla posunout na jejich uplatnění v oblasti Second Life. Soustředím se na zdokonalování nástrojů selekčních jazyků a jejich efektivního zapojení do informačního systému, aby byly pro uživatele podprahové, víc pracovaly pod povrchem, aby byl [uživatelův] dotaz samostatně převeden na selekční jazyky a zpracován. Zajímám se o ontologie nejenom jako o samotný nástroj, ale na jejich aplikovatelnost, zajímám se o vizuální vyhledávání. V odborné práci bych chtěla pracovat někde, kde se udává trend nebo kde se posouvá využití selekčních jazyků, třeba pro digitální knihovnu navrhovat, jaké použít formáty a nástroje. Učit by se mně líbilo pořád. Mám motivaci, mám chuť. Důležitý je čas, jsem matka a manželka.

6.3.2. Profil II.

Ludmila Fondová

Jsem z velké rodiny. Vychovávala mě v podstatě babička s prababičkou na vesnici. Dodnes mám kladný vztah ke starým lidem. Babička, byla to Polka, byla literárně zaměřená a určila můj kladný vztah ke knihám a k humanitnímu zaměření. Hrozně ráda četla a všechno co četla, tak si domýšlela. Pak vyprávěla příběhy a na její vyprávění dvakrát třikrát v týdnu chodila celá kolonie ze všech domků. Jako děti jsme seděly, ani jsme nedutaly. Ve škole jsem měla zpočátku spíš problémy, protože jsem si všechno chtěla dělat po svém. Byla jsem hrozně tvrdohlavá, i co se týká pedagogů. Chodila jsem do školy v době totalitního režimu, v první třídě jsme museli sedět se založenýma rukama. Fyzické tresty byly běžné. Z domu jsem byla vychovaná, že si mohu říkat a dělat, co chci. Najednou ve škole byla drezůra, možná proto ty vzdory. V první třídě jsme se spolužačkou koupily křídly a pomalovaly jsme celou školu ze vzteku, protože jsme nerady chodily do školy. Byly jsme pak na koberečku u paní ředitelky, dostaly jsme kartáč a musely jsme zůstat po škole a vše vyčistit. Byly jsme úplně celé špinavé. Byl to dost důležitý výchovný moment, už bych si nikdy nic, co se nesmí, nedovolila. Rodiče se mnou měli dost velké problémy. Když už si tatínek nevěděl rady, řešil to páskem, maminka domluvami, které stejně nepomáhaly. Byla jsem opravdu nezvládnutelné dítě. Teprve až na druhém stupni jsem [pochopila], že musím akceptovat autority a zařadila jsem se. Když se nám pak změnila paní učitelka, ovlivnilo to můj prospěch. Ona byla takový anděl, dokázala nás nadchnout pro studium a mně se začalo se ve škole líbit. Někteří ti pedagogové vlastně zavinili, čím dnes jsem. Na základní školu jsem chodila s kamarádkou, přátelíme se dodnes. Jsme skoro jako sestry, naše rodiny se navštěvují.

Že budu dělat strojní průmyslovku, určili rodiče, aniž by se to diskutovalo, přestože jsem spíš humanitně zaměřená. Oni jsou zaměřeni technicky, takže mě tlačili tímto směrem. Na strojní průmyslovce nás bylo deset dívek a třicet chlapců. Už bylo vidět, že asi inklinuji k literatuře a k humanitním věcem. Přestože to byla strojní průmyslovka, můj velký oblíbenec byla paní učitelka

literatury a českého jazyka. Ta mi dala hrozně moc. Technické věci, tam jsem se spíš trápila a docela jsem se nadřela, což mě do budoucna naučilo učit se. Průmyslovka byla špatná volba, studovala jsem něco, co mě nebavilo. Moje původní profese je projektant ocelových konstrukcí. Sedm let jsem dělala na projekci, bylo tam málo žen a většina mužů. Proto jsem přijala model mužského chování: problémy se řešily tak, že jsme si vše vyříkali. V knihovnách mi to potom dělalo problémy, protože tam je to o intrikách a o ženském kolektivu. Projektant bych byla jenom podprůměrný, což mi naštěstí brzy došlo. Studovala jsem, až padl režim. Když se po sametové revoluci propouštělo, přemýšlela jsem, co budu dělat. Chodila jsem [tehdy] kolem stání vědecké knihovny v Ostravě a zaujalo mě, že hledají písárku do bibliografie. Začala jsem tam pracovat a dostala jsem nabídku, ať si doplním střední knihovnickou školu. Knihovnictví jako řemeslo jsem se naučila na Střední knihovnické škole v Brně, dělala jsem ji dva roky. Měla jsem štěstí, zažila jsem zde Víta Závodského. Byl to zcela výjimečný člověk, dokázal v literatuře vyhledat poklady a přitáhnout k četbě, otevíral nám úplně netušené světy. Pak jsem dělala roční certifikovaný kurz celoživotního vzdělávání pro vedoucí pracovníky veřejných knihoven s profesorem Cejpkem. Šla jsem pracovat i do jiných knihoven, dělala jsem v lékařské knihovně a v univerzitní knihovně. Vysokou školu jsem studovala v Opavě, kde na mě nejvíc zapůsobil doktor Sobotík, ale přešla jsem do Brna na Masarykovu univerzitu pod docentem Kubíčkem a docentem Supem. V ročníku nás bylo dvacet dva, což bylo hrozně moc. Každý vyučující, který přišel [učit], se z toho úplně hroutil. Nastupovali jsme na staré tisky a rukopisy, já toužila být restaurátorka starých nábytků nebo obrazů. V půlce studia nám z toho udělali manažerské knihovnictví. Studovala jsem samozřejmě dálkově, jinak to ani nešlo, neměl by mě kdo živit. V té době už jsem dělala vedoucí útvaru služeb v knihovně Jiřího Mahena. Vystudovala jsem i pedagogické minimum, praxi jsem dělala na Střední knihovnické škole. Provdala jsem se a odešla do Svitav. Zrovna hledali ředitele knihovny, já už měla hotovou školu v Brně. Začala jsem dělat ředitelku bývalé okresní

knihovny, byla jsem plná nadšení a [představ], jak by se to v těch knihovnách mělo dělat. Mohla jsem tam zrealizovat věci, které jsem si vždycky myslela, že by měly veřejné knihovny dělat. Sehnala jsem peníze, dopřála lidem vzdělání. Při ředitelování ztrácíte kontakt, nemáte zpětnou vazbu od čtenářů. Chodila jsem alespoň každou sobotu sama půjčovat [knihy]. Po pěti rocích jsem měla papírování plné zuby a jako na zavanou přišla nabídka na místo vyučujícího. Původně jsem měla učit externě nějaký předmět, [na univerzitě] jsem však narazila na docenta, který mě přesvědčil, ať jdu učit na úvazek celý, ať se tomu věnuji jako profesi. Ph.D. jsem si dodělávala v Bratislavě. Dodnes jezdím po různých kurzech a seminářích.

Na začátku jsem si byla jako pedagog víc jistá, než dnes. Myslela jsem si, jak nejsem chytrá (smích), a tady jsem si velmi rychle poopravila měřítko, že vlastně vůbec nic nevím. Můj kámen úrazu je, že nejsem vědec, jsem praktik. Teprve tady začalo vzdělání. Dnes jsem pokorná, vidím, že bude trvat ještě hodně dlouho, než dokážu udělat přednášku, která bude opravdu hodna vysokoškolského pedagoga. Jsem pokorná k tomuto povolání, je to povolání, které nemůžete dělat, když máte rodinu. Pracujete soboty, neděle, noční večery, pokud to chcete dělat dobře. Ne jak řada kolegů, kteří jenom přijdou, něco nablábolí a odejdou, studenti to poznají. Učit by měli lidé, kteří někdy v knihovnách pracovali. Ti lidé, by měli mít možnost být kouskem úvazku v knihovnách, v praxi, kde zpracovávají fond nebo dělají něco významného. Jestli to tak nebude, s knihovnictvím to špatně dopadne. Akreditovala jsem dva obory magisterské prezenční, za rok magisterské dálkové, budu akreditovat bakalářské prezenční i kombinované. Začínám znovu a znovu, protože se mění akreditace. Myslím si, že je strašně důležité, aby bakalářství bylo řemeslo. Získávání, zpracování, zprostředkování a uchovávání fondu, to je ten základ, ten je důležitý na bakalářském stupni. Magisterské se pak dál může specializovat. Řemeslo, co nás učili na Střední knihovnické škole, to bohužel na vysokých školách není.

Hrozně mě baví dělat s mladými lidmi, obdivuju je v tom, jak jsou ještě krásně naivní, berou věci jednoduše, jaké mají úžasné možnosti a většinou jich využívají. Nemám děti, takže pro mě je profese hodně důležitá, úplně jsem se do ní ponořila, jako kdyby nic jiného neexistovalo. Učitel nesmí mít žádné své oblíbené, ke všem musí přistupovat stejně – spravedlivě a se stejnou láskou. Pedagog je průvodce, měl by otevřít nové obzory, správně nasměrovat. Není to o tom, aby ohromoval miliony informací, to naopak můžete studenty odradit. Jde o to ujasnit vše terminologicky, vnést do toho světlo, motivovat a nadechnout pro předmět. Provést studenty vzděláváním, ukázat jim vše jako partner. Oni se musí od vás učit, pokud jim nemáte co nabídnout, jen něco papouškujete z knih, co si mohou přečíst doma, tak studenty neoslovíte. Navíc bez anglického jazyka máte třetinové informace, česky nevychází nic nebo velmi málo. Neuznávám nářky některých starších kolegů. Říkám: „Nikdo vás nenutí, abyste tady byli, pokud dělat chci, pak se přizpůsobím podmínkám. Pokud to můžu změnit, tak se o to pokusím. Pokud zjistím, že mi to nevyhovuje, jdu o dům dál. Nevyhovuje plat, ano, ten nevyhovuje téměř nikomu v tomhle státě.” A že generace jsou čím dál horší, to já vůbec neuznávám. Naopak, myslím si, že mladí lidé jsou pořád stejní, mají pořád stejné potřeby. Co se změnilo, je svět kolem. Studenti to mají o hodně těžší, řekla bych, že už jenom vyznat se v tomto světě, který je přesycený reklamou a informacemi, to je hodně velký psychický tlak – aby v této společnosti uspěli, aby si vydělali peníze, aby měli kde bydlet. Potřebují, aby je někdo motivoval a dodal jim odvalu. Mnohdy se ani nedivím, že reagují pasivně. Spousta mladých lidí se odlišuje nebo se chová arogantně, křičí, volají o pomoc. Pedagog by měl být především dobrý psycholog. Didaktika, pedagogika a psychologie jsou velmi důležitá věc. Lidé, kteří chtějí učit na vysoké škole, by si to sami od sebe měli doplnit. Znat jenom obor podle mě nestačí, pedagogické minimum bych dala povinně. Největší odměna pro mě je, když vidím, že jsem někoho získala pro knihovnictví, pro týmovou práci, pro

sdílení a předávání informací. Vybrala jsem si, že se budu specializovat na marketing a management. Začala jsem studovat, prokousávat se legislativou služeb, sbírat zkušenosti v zahraničí. Studentům nestačí zprostředkovat, jak to děláme tady. Aby měli možnost srovnávací analýzy, potřebují vědět, jak se to dělá i jinde. Nevím, jestli jsem ten pravý člověk na tuhle profesi a jestli by nebylo pro mě lepší dělat v knihovně. Knihovnická práce mě hrozně baví, myslím si, že se k ní vrátím. To že jsem knihovník, pro mě znamená hrozně moc. Sedět u zdroje informací považuji za devizu naší práce. Nejvíc si na knihovnicích vážím toho, že jsou tak družní, v zahraničí mi přijdou ještě družnější.

Nejvýznamnějším trendem v oboru je podle mě digitalizace. Významný prvek, který zásadním způsobem ovlivní svět knihoven, je digitální turistika. Veřejná knihovna by měla být jako veřejnoprávní televize – intelektuální zábavou. Veřejná knihovna, která to pochopila, se změnila v komunitní centrum, žije životem komunity, spolupracuje, nabízí prostor pro setkávání. Zapojuje se do rekvalifikačních kurzů, nezaměstnanost bude jenom větší, tak proč neplnit v komunitě i tuhle roli. Všechny veřejné knihovny rozhodně nepřežijí, obce, města nemají knihovny za nejhlavnější prioritu, kterou financují. Bude se méně nakupovat fond. Pokud knihovna nemá nový fond, selhává ve své hlavní podstatě, protože ve veřejných knihovnách lidé očekávají nové knihy. Knihovny nevyužívají digitálních dokumentů tak, jak by mohly. Mohly by uživatelům nabízet zdarma zahraniční literaturu. Internetová generace se setkává v dětských letech s leporelem, s knihou v tištěné podobě – je jí předčítáno někým z rodiny, v mateřské školce atd. Vazba ke knize v dětství je tedy i dnes, v době digitalizace, internetu. Myslím si, že krásná literatura se bude číst pořád. Vydávání v digitální podobě velmi významně zasáhne literaturu naučnou. Veřejné knihovny by se měly soustředit víc na nákup krásné literatury a beletrie, která je jednak levnější, jednak déle vydrží. U naučné literatury nevádí, když si ji půjčíte v digitální podobě, naopak. Když

si někdo chce dělat poznámky do textu, vybere si kapitoly, které chce, ty si vytiskne. Služba Print on demand nebo Self-publishing dorazí v krátké době. Odborné specializované knihovny budou mít velký problém, protože studenti budou půjčovat z domu, fyzicky nebudou mít důvod do knihoven téměř chodit. Styl práce se bude muset změnit. Úkolem těchto knihoven bude učit, jak informace hodnotit, že není informace jako informace a dále pak snižovat propastný rozdíl mezi těmi, kteří s informacemi pracovat umí a těmi, kteří s nimi pracovat neumí. V České republice není vůbec vytvořená strategie pro digitalizaci kulturního dědictví. Česká republika přispívá do Europeany jedním procentem, to je velmi málo. A co je nejhorší, nevznikají tam ucelené kolekce. Prozatím jsou digitální knihovny nezajímavé. Je potřeba dělat tematické celky, které by mohly zajímat i veřejnost. Na spadnutí je vyřešení digitalizačního úložiště, pak se možná upustí od drahého mikrofilmování, i když mikrofilm je nejtrvalejší. Myslím si, že mikrofilmování bude ještě dlouho ve hře. Díky Masarykovu knihovnímu zákonu máme v každé obci knihovnu, to je neudržitelné. Bibliobusy na Vysočině považuju za vynikající tah. Knihovny jsou polosocialistické, podle toho to tam samozřejmě taky vypadá. Všichni brečí, že nemají peníze, že jsou špatné mzdy. Peněz je dost, jenom jsou špatně používány. Knihovníci se budou muset zamyslet nad tím, co je to efektivní provoz. Je třeba, aby místo na mzdy, šly peníze na nové knihy a aby v knihovnách pracovali dobrovolníci. Opouští se role archivářů, kteří se dokázali vyznat v knihovně. Knihovníci nebo informační pracovníci podle mě budou informační manažeři, doslova průvodci světem informací. Velmi žádaný bude takový rešeršér, který se dobře orientuje v informacích. Ministerstvo školství a knihovníci by měli vyvíjet tlak, aby se zkvalitnily školní knihovny, které jsou tristní v porovnání s okolním světem. Multimediální studovny v některých školách jsou lákadlo pro studenty a tahák v dnešní konkurenci. Ředitelé knihoven většinou nejsou ani knihovníci, to je vidět na knihovně na každém kroku. Nesnaží se ani doplnit si knihovnické vzdělání. Knihovník, který nemá základy, tak vidí knihovnictví zjednodušeně a škodí mu. Prestiži

naší profese nejvíc škodí, že do ní pustíme každého, kdokoliv tam pak chvilku dělá, už je odborný knihovník. Dáváme světu najevo, že je úplně jedno, kdo tam je. Za výpůjční pult se můžou přijímat kadeřnice, prodavačky, protože stojí méně peněz. Tam kde jsou prozíraví ředitelé, trvají na tom, tom aby si člověk doplnil vzdělání. Služba pak vypadá úplně jinak a prezentujeme se směrem k veřejnosti. Vzdělání je podmínka, aby byl [zaměstnanec] vůbec zařazen do profese, jinak je podřadná pomocná síla. Bakalář je minimum, které by lidé v knihovnách měli mít. Je škoda, že vysoké školy jsou přehlceny studenty, protože by mohly dělat víc pro knihovnickou veřejnost a mohly by dělat různé certifikované kurzy. To by uvítali i řadoví knihovníci, kteří nepotřebují studovat, ale chtěli by se nějak vzdělávat a nemají z čeho. Knihy o knihovnictví téměř nevychází, a když, tak zahraniční, ale o českém knihovnictví se [cokoli] dost těžce zjišťuje, pokud tam fyzicky nejste. Průměrný věk v knihovnách je pětapadesát let, takže bude nastávat velká generační výměna. Chybí střední vrstva, celá jedna generace.

Dokážu odpouštět a nedokážu se na nikoho dlouho zlobit. Fascinují mě staré věci. Co si sama neosahám, tomu nevěřím. Všechno dělám buď pořádně, nebo vůbec. Jsem fachidiot a jsem pečlivá. Jsem celoživotní student a mám ráda kontakt s lidmi. Jsem přátelský a družný člověk, současně jsem tvrdohlavá. Jsem také pro to, držet si studenty od těla. Moderní metody, to je cesta do pekel. Studenti potom ztratí autoritu. Co na studenty platí, je rovný přístup, to že nikoho neupřednostňuji. Pokud budu s někým chodit do kavárny, stejně mi jako pedagogovi nic neřekne, jen polovičaté informace. A může se stát, že se to převrátí proti pedagogovi: někdo si může myslet, že Marcelka není hodnocená Áčkem, protože je tak chytrá, ale protože je z okruhu mých přátel a to si myslím, že je neprofesionální. Student je pro mě na prvním místě, není mi zatěžko s ním hodinu telefonovat, hodinu mailovat, když přijde, nenechám ho stát za dveřmi, ale věnuji se mu. On mě živí, je můj klient. I jeho čas je vzácný. Na studenty se těším. Od rána cestuji z dost velké dálky, dostat se na univerzitu

načas je někdy docela problém. Až dorazím, tak mám výuku soustředěnou do dvou až tří dnů. Musím přepínat z jednoho na druhé, únava je hodně znát. Učí osm hodin, to je docela výkon. Studenti můžou chodit do hodiny, kdy chtějí a můžou odejít, kdy chtějí, což tady nebývá [běžné]. Můžou v hodině pít a jíst, nesmí vyrušovat. Na samém začátku studenty vždy ujistím, že přednášky jsou nepovinné, ať tam chodí ti, kteří chtějí pracovat. Z každé přednášky posílám všechny podklady, všechny prezentace. Žáci jsou různí, někdo preferuje, že ho zapojíte, kolektivní hry, týmovou práci na různých projektech. Hodně studentů je na můj vkus pasivní, spíš chtějí nalejváru: „Řekni nám co, a my se to naučíme.“ Je to o motivaci, proč studují tenhle obor. Vždy se jich na to na začátku, když se s nimi seznamuji, ptám. Třetina chce být knihovníky a dvě třetiny šly jenom pro papír, aby měly vysokou školu. Připadalo jim, že knihovnictví není matematika, chemie, ale je snadné. Největší problém mají s terminologií, ale ta dělá problém i knihovníkům.

Vnitřně nesouhlasím s některými kolegy, ale to je všechno, co s tím můžu dělat. Pedagogický sbor není propojený. Vše je založeno na akademické svobodě, když přijde někdo [nový], tak ho nikdo nechodí kontrolovat. Pro mladé lidi je to katastrofa, protože nemají zpětnou vazbu. Být šéfem ústavu, chodila bych se zpočátku dívat na mladé, jak to dělají, abych jim pomohla. Je dobře, že je tady aplikován kariérní řád. Když nebyl, spousta pedagogů na sobě dál nepracovala. Zůstali třicet let s PhDr. a to vzdělávání škodí. Spousta těch, kteří nejsou z praxe, tak nemají příběhy, kterými zpestří výuku. To je první problém. Druhý je, že si něco vyčetli v knihách, něco studovali a teď to chtějí učit. Když tam člověk není, je to velký problém, zprostředkováváte zprostředkované informace. Tím, že ústav nabobtnal neskutečným způsobem, narostla tady práce o sto procent. Sekretářka dělá, co může, ale spoustu věcí si musím napsat sama. Dělán za celé oddělení administrativu, to je na celý úvazek, a jakoby na vedlejší pracovní poměr učím. Papíry za pět let jsou dvojnásobné, přesto, že [jsme zavedli] informační systém.

Všechno se tiskne pořád dokola, teorie bezpapírového úřadu je prostě úsměvná. Z mého pohledu plním nesmyslné administrativní věci, sekretářka mně ve spoustě věcí samozřejmě poradí. Práce je špatně zorganizovaná, administrativa je rozbujelá. Vládne pocit, že kanceláře jsou něco víc, že ta přítěž, ten poslední, je ten, co učí. Mělo by to být obráceně, měl by být ten nejdůležitější. Vážne komunikace, všude chybí informovanost. Něco se změní, vydá se nový předpis, ale já se to dozvím až jako poslední. Když jsem četla Bílou knihu terciárního vzdělávání, tak mě k smrti vyděsila. Myslím si, že ji píšou lidé, kteří nikdy na vysokých školách neučili. Ta teorie se s praxí rozchází. Nutí nás: „piště si granty.“ Kdy je máme tedy psát? Pokud mám mít sto lidí ve třídě, [potřebuji] učebnu, kde je sto počítačů nebo podpora e-learningu. Ale kdo bude e-learning dělat, že bychom při tom všem ještě dělali v noci e-learningové kurzy?

Každá učebna je multimediálně vybavená počítačem a dataprojektorem, můžete si přednášku i nahrát. To je vaše zpětná vazba, můžete se pak podívat, kde děláte chyby, můžete to nahrát i pro ty, kteří tam nejsou. Je tam internet, takže můžete spoustu věcí rovnou studentovi ukázat. Technika velmi výuku zkvalitnila. Mladí hodně techniku používají, [ale] někdy méně je více. Výuka jako taková by se neměla vytratit, ať to není jenom hraní si s počítačem. Výuku se většinou snažím oživit filmem, multimediálně nebo aspoň fotografiemi, obrázky, grafy. Studenti vytváří nějaké dokumenty, třeba strategii, vytvářejí různé analýzy, dělají různé průzkumy. Abych přednášela svoje skripta, to považuju za absolutně trapné. Říkám [studentům] příklady z praxe, hrajeme scénky. Používám přístup příběhů či případů ze života, kdy si mohou vyzkoušet, že jsou v roli ředitele, v roli uživatele, v roli knihovníka. Chodíme na různé aktivity, akce z knihovny a pak se o tom bavíme. Už třetím rokem čteme pravidelně každou středu v nemocnici, na dětském oddělení. [Děti] nám pak kreslí obrázky. Myslím si, že bychom měli chodit vůbec číst do ulic, do nemocnic, do PEN klubů, do domovů [důchodců] a do léčeben dlouhodobě

nemocných. Studenti si vymýšlejí soutěže o ceny, chystají různé interaktivní weby, spolupracují s městem. Jezdí na terénní projekty, ty jsou důležité pro kolektiv. Studenti jsou sólisté, nedokážou táhnout za jeden provaz, vytvořit tým. Tam mají možnost být spolu, jsou tam extrémní situace a projeví se charaktery. Úplně jinak se vám pak jedná s někým, s kým jste strávil víkend. Když se trénuje týmová práce, musí se vytvořit pěti, šesti členné týmy, které soutěží o to, kdo první splní úkol. Skládají třeba nějaký těžší obrazec, společně ho dávají dohromady. Návod mají schovaný z druhé strany, jeden z týmu se jde podívat, jaký je postup a musí ho říct ostatním a je tam jeden tajný narušitel, který jim to kazí. Když máte blokové přednášky pro kombinované studium, interaktivní metody nejsou na místě. Vždy se ptám studentů, jak to chtějí – jestli se chtějí na něco zaměřit konkrétně a zbytek si nastudovat sami anebo chtějí průřez celým učivem. Problém mi dělalo shrnout celou výuku do deseti hodin. Tady není vůbec špatné, že se dělají učební distanční texty, které dostávají, protože tam mají cíl hodiny, terminologii, mají tam vždy doporučené úkoly. Třeba že do příště vytvoří strategii knihovny a příště si to budeme představovat, už se o něčem konkrétně diskutuje.

Žádné články, žádné multimediální konference vám nenahradí fyzický kontakt. Proto stáže, to je alfa, omega. Já jsem byla třeba v Chemnitz. Všude mají něco, co dělají jinak, než děláte třeba vy. Když v tom prostředí můžete nějakou dobu pobývat, můžete nasát tu atmosféru, seznámit se s novými lidmi, osahat si nové pracovní postupy, dá vám to víc než kurzy či konference. Konference jsou podle mě vynikající na navazování osobních kontaktů. Život je tak uspěchaný, že s některými lidmi se potkám až na konferenci. Můžeme spolu posedět u kávy, nebo večer probrat, co je nového, co se povedlo a co se nepovedlo. To vám někdo řekne, až když se lépe znáte, nikde jinde se ty informace nedozvíte. Pokud tam jsou ještě dobré přednášky, člověk si navíc odnese nové poznatky. Často se z konference nedozvíte nic nového nebo naopak je hrozně odborná. Zvát odborníky ze světa, kteří umí přednášet a mají co říct, je možná

lepší, než dělat konference za každou cenu a na výdrž – „každý si teď něco připraví!“ Konference by se měly držet témat, mít předem na webu sborník, abych věděla, jestli stojí za to tam jezdit. Možná je konferencí moc. Chtěla bych, abychom se [na ústavu] zaměřili na čtenářství, třeba to čtení v nemocnici. Máme odborníky na zpracování fondu. Chceme vytvořit e-learningové kurzy, které by byly zdarma přístupné pro knihovníky v celé republice a chceme vytvořit digitální knihovnu distančních textů, kam by se zapojily všechny univerzity i ty v zahraničí, se kterými spolupracujeme. Plánujeme rigorózní akreditaci ve spolupráci s Ústavem informatiky. Máme vědecký záměr dělat výzkum hypertextu, chceme spolupracovat s lingvistikou, a aby se zapojila i Žilinská univerzita a Národní knihovna v Martině. Příští rok na to chceme podat grant na GAČR, [i když] ho považujeme za docela zlobovaný a jak ubýlo peněz, tak je docela neprůchodný. Granty jsme podávali většinou přes Fond rozvoje vysokých škol na multimediální vybavení počítačové učebny. Na Operačním programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost jsme nebyli úspěšní ani podruhé. Já se věnuji managementu, marketingu a službám. Chtěla bych se věnovat managementu kultury a napojit se na poradenské soukromé firmy, vyjíždět na stáže do zahraničních knihoven. Rozhodně bych se chtěla věnovat knihovnickému periodiku tak, aby to nebyl vědecký časopis, ale aby mělo praktický dopad a bylo pro knihovníky. Určitě se budu věnovat knihovnictví, vůbec si neumím představit, že bych změnila profesi. Nejvíce se mi líbilo pracovat ve službách nebo s informacemi – dělat řešerše. Klidně i ve veřejné knihovně, to je krásná práce. Rozhodně mám jasno, že bych nechtěla řídit – ředitel je úředník, ale pracovat s lidmi nebo se věnovat profesně jenom časopisu.

INFORMAČNÍ SPECIALISTA – KUNKTÁTOR

6.3.3. Profil III.

Judita Přírůstková

Rodiče měli doma vždy strašnou spoustu knih. Hlavně tatínek, byl ten vůdce ke knihám a ke kráse, protože maminka neměla tolik času věnovat se knihám. Základní písmenka jsem se naučila číst, ještě než jsem chodila do školy, lákalo mě to a doháněla jsem o rok a něco starší sestru. Nejúžasněji strávené letní prázdniny byly, [když] jsem na začátku prázdnin vždycky vtrhla tatínkovi do knihovny. Četla jsem ne po autorech, ale po regálech [smích]. Tatínek ukazoval ne jenom, že je to kniha jako taková, nějaká hmota, ale že je něco za tím. Nebyl jenom ten, kdo by řekl: „Na [tady] máš knihu.” Dokázal krásně říct: „Podívej, jak má krásnou vazbu, jak nádherně voní. Vem si ji a podívej se dovnitř, jestli je text pěkně napsaný, jaké má obrázky, jestli tě to opravdu bude bavit. Představ si, že si ji ponešeš do postýlky. Budeš s ní chtít opravdu spinkat?” V dobách tuhého socialismu mě vodil do knihkupectví, stávali jsme spolu každý čtvrtek na nové knihy. Chodili jsme do antikvariátu nasávat tu vůni. [Svůj] láskyplný vztah ke knihám zúročil. Bydlíme v malé vesnici, tak se ujal dobrovolného knihovníka. Rodiče nás vedli ke vzdělání, vždycky s příděchem toho, že vzdělání bude spíše na obtíž. Za socialismu vnímali, [že] když člověk umí pracovat rukama, má nějaké řemeslo, uživí ho to lépe než vzdělání. Vzdělání bylo výsadou, to měla privilegovaná vrstva.

Na co hodně ráda vzpomínám, tak to určitě [byla] základní škola. Vybaví se mi úplně prima parta, byli jsme kolektiv stejně smýšlejících [lidí]. Zážitky nebyly jenom škola, ale když se opustila škola, tak to pokračovalo na hřišti, v pionýru. Jedna paní učitelka, učila nás český jazyk a historii, byla tím vzorem, kdy jsem si říkala, že by nebylo špatné dělat učitele. Na střední škole – klasickém gymnáziu – to byla docela krize. Ve vyšších ročnících už [začaly] propastné rozdíly, už se kastovalo. Šlo vidět, že se rodič toho či onoho dostal do nějaké pozice. Máte padesát korun kapesné od rodičů a najednou ze dne na den dostáváte pět set. Najednou začal konflikt kastování, rivalita, začali poměřovat ostatní lidi úplně jiným metrem: „Máš jenom obyčejné dříny a já mám

značkové džíny, já mám mobil, ty nemáš mobil.” V té době už jsme to někteří vnímali docela intenzivně. Mládežnický svět se scvrknul do světa dospělých. Po revoluci jsem končila maturitou. Chtěla jsem studovat úplně něco jiného, než jsem nakonec studovala. Měli jsme jednu přihlášku na vysokou školu a měli jsme jednu možnost volby nástavby, něco jako vyšší odborné školy. Chtěla jsem dělat archeologii. Na vysokou školu jsem se nedostala. Tatínek narazil v plachtách, kde se vybíraly vysoké školy na střední knihovnickou školu v Brně. „Ty máš ty knížky ráda, tobě to čtení vždycky šlo.” Dostala jsem se na střední knihovnickou školu a po roce jsem znova tvrdošijně zkoušela přijímačky na vysokou školu. Opět to nevyšlo [smích], dodělala jsem nástavbu. Chtěla jsem se vrátit domů, měla jsem možnost pracovat v okresní knihovně. Ale tatínek zase říkal: „Když teda vysoká škola, tak tady je knihovnictví.” Už jsem se nehlásila nikam jinam, byla jsem přijata a začala jsem studovat jako denní student.

Vysoká škola, to už bylo fajn, protože už jsem byla věkově, ale i myšlenkově někde jinde od svých spolužáků. Měli úplně jiné zájmy a problémy, které já už měla za sebou [smích]. Řešili lásky a [jak] si užít, já jsem přemýšlela nad tím, že legalizuji vztah. Vdávala jsem se mezi druhým a třetím ročníkem. Kluci i holky ke mně rádi chodili pro radu, byla jsem v ročníku jediná, kdo měl knihovnickou nástavbu. Zvolili mě matkou ročníku. Měli jsme bezva partu, kde jsme se učili na zkoušky, člověk jim [to] vysvětloval na příkladech. Ve fakultní knihovně chyběli knihovníci, takže jsem chodívala na praxi. Po skončení bakaláře jsem nastoupila na fakultu do ústřední knihovny. Když se spolužáci ozvou a třeba i přijedou anebo se potkáme, rádi se vidíme. Je to nefalšovaná radost. Touha po plnohodnotném, celém vzdělání byla velká. Magisterské vzdělání jsem si dodělávala v Praze už jako kombinovaná studentka. Strašně ráda vzpomínám na učitele, kteří nás formovali: pan profesor Cejpek pan docent Vlasák. Nejvíce vzpomínám na profesora Cejпка, měl obrovský přehled, obrovský dar přednášet i vysvětlit studentovi. Učil nás,

[že] každá myšlenka, která vás napadne, je jistým způsobem smysluplná, protože vás napadla a je vaše. Je dobré si ji zaznamenat, třeba se k ní vrátíte, uvidíte ji jinak a připíšete něco dalšího. Dodneška mám blok, do kterého si píšu nápady.

Necelý rok před ukončením za mnou prostě přišla paní doktorka, která mě znala, že potřebuji někoho, kdo by jim vzal praktická cvičení. Dlouho jsem váhala, byla to výzva. Nedovedla jsem si představit, že budu něco teoreticky hustit do studentů a rozhodla jsem se až díky předmětům, které vycházely z toho, co jsem dnes a denně dělala. První rok jsem dělala částečný úvazek, hodně jsem čerpala z praxe. Měla jsem vhodnou kombinaci teoretického zázemí, které jsem dostala na vysoké škole, kombinované s praktickou zkušeností. Musela jsem neustále studovat nové věci. Dva a půl roku jsem souběžně dělala v knihovně a na částečný úvazek cvičící předmětu. V době, kdy jsem skončila magisterské studium, věděla jsme, že v praxi už nemám šanci dostat se dál, výš. Nastala otázka – jít na celý úvazek učit anebo zůstat celým úvazkem v knihovně. Praxe byla fajn, ale už jsem viděla slabiny, které jsem věděla, že nejsem schopná ovlivnit ze své pozice. Když půjdu učit, budu mít možnost ovlivňovat generace lidí, budu jim moc předat nové myšlenky, nové věci. [Navíc] se mi jevila možnost dalšího dovzdělávání, v knihovně ustrnu. Brala jsem to pro sebe jako obrovskou výzvu pracovat na sobě, jít dál a z každého neúspěchu se poučit. „Obstojím před davem třiceti, padesáti studentů? Dokážu udělat přednášku natolik zajímavou, že bude mít začátek, celou přednáškou se povede linka toho, co nám vysvětluje a bude to mít smysluplný závěr?“ Začala jsem dělat asistenta na fakultě. Největší rozdíl pro mě [byl] přechod od seminářů a cvičení k přednáškám. Musela jsem se sama hodně dovzdělávat, jak správně připravit přednášku. Spoléhala jsem na odbornou literaturu. Měla jsem víc než rok pauzu od ukončení magisterského studia. Začala jsem dělat doktoranturu, mezitím jsem obhajovala rigorózum. Dneska vidím, [že] jsem se rozhodla pro tu lepší z obou variant.

V osobním životě nemám ráda změny [pousmání]. Základ je pro mě rodina. Jsem přátelský člověk a ráda přednáším. Jsem ranní ptáče, stačí mi čtyři, maximálně šest hodin spánku, takže vstávám hodně brzo ráno. Nejsem člověk, který dokáže dělat deset věcí najednou. Mám hodně přednášek, učím víc než je stanovený požadavek. Ve skrytu duše zůstávám knihovníkem, tím z čeho jsem vyšla. Některé znalosti mě přiklánějí k informačnímu specialistovi. Vím, že bych dokázala knihovně dát něco víc, ale na druhou stranu se bojím, jestli bych ještě dokázala v některých věcech obstát. Už jsem se asi vnitřně přerodila k teoretické stránce oboru, už nejsem tolik praktik. Půl pátá ráno se vstává. Běžně si nemusím ani točit budík [smích], v půl páté se mi otevrou oči a už vstávám. Myslím na různé věci, osobní a pracovní, a píšu si poznámky. Chňapnu, co potřebuju, techniku a vyrazím na některou budovu. Většinou mívám bloky, denně čtyři, šest hodin. Pak další příprava, promyšlení, vytahování materiálů. Prostor dne se snažím rozdělit mezi práci a mezi rodinu. Večer doma anebo ještě v práci chystám, co se bude dělat. Pro sebe pracuju spíš od osmé večer, do nějaké půlnoci i jedné hodiny.

Náš obor není ani tak povoláním, jako spíš určitým posláním. Člověk to musí dělat s láskou a peníze musí [být] až na druhém místě. Pokud bude chtít v našem oboru vydělat, bude mít asi problém, pořád musíte vidět toho uživatele, toho člověka. [Být učitelem], to je určitě posláním, radost z toho posláním, možnost neustálého kontaktu s mladými lidmi, kteří mě naplňují chutí, radostí do života, i upřímným obdivem nad tím, co dokážou, co z nich vyroste, kolik úžasných lidí. Se studenty mám vcelku dobré, kamarádské vztahy, nebojí se za mnou přijít, třeba s problémem, který se týká jejich studia, jak co zorganizovat, kde co si zapsat, když potřebují radu, konzultaci. Ve čtvrtém, pátém ročníku se už pro mě stávají partnery v komunikaci, snažím se naslouchat jejich problémům, které se týkají studijní či pracovní [činnosti], i osobním problémům. Mám výhodu, že si je zapamatuju hnedka od prvního

ročníku a znám je jméno. Ví, že se [nemusí] bát, vždycky můžou zaklepat na dveře, nekoušu. Novinky člověk nasává od svých studentů. Vnímám ty tlaky, vnímám nové věci. Každým ročníkem přijdou noví studenti, znají zase něco novějšího, nutí vás neustále na sobě pracovat a zdokonalovat přednášky, aby člověk nebyl jak dinosaur a šel dál [smích]. K čemu mě ještě nedonutili, tak tady k těm sociálním sítím [jako] Facebook. Nějak jsem [k tomu] ještě nepřičichla, mám vnitřně nedůvěru, dávám od toho ruce pryč. Když už jsou absolventi, setkávám se s nimi na odborných akcích. Snad se mi nestalo, že by mě některý student zapřel. Většinou se ke mně studenti hlásí, řekla bych, že i s hrdostí k tomu, že studovali tady. Některé maminky byly mými studentkami a dneska už dostávám do rukou třeba jejich děti. Třeba maminka se ke mně hrdě hlásila při dni otevřených dveří. „Já jsem maminka tady toho a toho.” Měli jsme dva studenty postižené ptačí chřipkou, oba dva odešli. Říkala jsem si „ještě nejsem tak stará abych prostě musela vidět umírat své studenty”, ale stalo se. Tatínek postiženého studenta za mnou chodil s fondiskem a já nahrávala, co potřeboval ke studiu. Maminka té druhé studentky pravidelně poctivě chodila a odevzdávala [její] seminární práce.

Vedení ústavu je otevřené, velmi přátelské s naslouchajícím pohledem, [taková] pomocná ruka. Kolektiv máme přátelský, rozhodně to není nějaká rivalita, [je tu] přátelské prostředí. Ne s každým si může člověk sednout, máme každý jiný pohled na život, na obor, ale vždycky se po nějakých diskuzích více či méně shodneme. Lépe se mi komunikuje s muži. Mají pro mě lidštější myšlení, promyšlené tak nějak systematicky. U žen mi někdy vadí, možná to dělám i já sama, že do toho mnohdy dostanou nějaké city. Pánové když řeší pracovní problém, tak řeší pracovní problém, ostatní jde stranou. Jinak si myslím, že máme hodně blízké, osobně pracovní vztahy. Někteří mí učitelé se stali spolupracovníky, potažmo přáteli. Zatím nemáme žádné bližší kontakty s nějakými organizacemi typu SKIP. Spolupráci máme přes Erasmy na Slovensku a v Polsku. Mám malého syna, nemohu si dovolit odjet, pro mě

jsou zatím krátkodobé pobyty. [Občas] jsem pozvaná někam na přednášku, [když] požádají, jedu. Když přednášíte, studenty za krátkou chvíli poznáte, už vás nic až tak nepřekvapí, kladou podobné otázky. Konference pro mě mají obrovský význam. Noví, většinou neznámí lidé, nebo známí, neznámé [jsou] jenom reakce na to, co jste řekl. Je hodně přínosné, [že] vidíte, jak na vás reagují kolegové odjinud. Nejsem až tolik praktik a na konferencích jsou právě ti praktici. Mají většinou odlišný názor, pro mě zajímavá zkušenost. I možnost setkat se s pedagogy a diskutovat o možném směřování toho, nad čím přemýšlím. Jednotlivá pracoviště v České republice jsou v rivalitě. Paradox je, že jednotlivci jsou v kontaktech. Chybí mi vidění si víc do karet. U nás na oddělení se třeba někteří obávají, že by nám někdo mohl něco okoukat. Myslím si, že jsme schopni, když nás bude víc, dosáhnout kvalitnějšího výsledku.

Hodně negativně vnímám tlaky na kvantitu spíš než na kvalitu, myslím si, že to není správně. Osobně mi vadí, [že] svébytnost našeho vzdělávání stále více ovlivňuje nesmyslná legislativa Evropské unie. Nařizuje nám určité procento populace, [které] musí mít bakalářské vzdělání. Kvalitní vzdělávání degradovalo, mnohdy je zaměňováno vzdělávání vysokoškolské se vzděláváním středoškolským. Studenti, kteří přicházejí na fakultu, jsou na tom každým rokem hůře s obecným přehledem, obecnými termíny. Dneska mají problém se zařazením států do Asie, do Evropy. Otázka je, co se tedy na té střední škole učí? První rok učitelé nedělají nic jiného, než srovnávají rozdíly v úrovni, aby nastavili laťku jednotnou pro celý kolektiv. Teprve pak jsou schopni pracovat. To je pro mě obrovská degradace, strašlivě moc jsme snížili laťku. Když jsme se hlásili na vysokou školu, museli jsme mít ze stření školy určitou úroveň vzdělání, vědomostí, kterou jsme prokazovali v testu a strašně jsme si vážili toho, když nás vysoká škola přijala jako studenty. Dneska se bere všechno, bez přijímacích zkoušek. Případně na SCIO testy jsou středoškolští studenti připravováni, jako kdyby dělali autoškolu. Znájí určitý soubor otázek,

kteří se namemorují tak, [že] jsou schopni test napsat, ale nic to neříká o jejich vědomostech. Mělo by se vrátit k přijímacím zkouškám, které by odpovídaly obecné úrovni. U studentů mi chybí samostatnost, že by se oni sami o něco snažili, prostě: „Vy jste tady pro nás“ [pousmání]. Říkám: „Ano jsem tady pro vás, ale musíte sami chtít, musíte mít chuť něco dělat.“ Třetina studentů jeví zájem a jdou sem s tím, že chtějí dělat. 2/3 jsou tady, protože [to] rodiče chtěli. „Nechci jít do práce. Měli jste to bez přijímaček. Chtěl jsem studovat jiný obor, u vás to беру jako bokovku.“ Mám pocit dobrý, že mě student opravdu vnímá a je pro mě odměna, když se na konci hodiny ptá, je mi jasné že poslouchal a něco si odnesl. Skupina lidí, kteří chodili na přednášky, jde ke zkoušce. Polovina neuspěje, polovina má áčka, béčka. Jsou mezi nimi propastné rozdíly. Změny jsou i v náplni, u bakalářů jsem musela hodně snížit laťku. Když byla laťka nastavená jako před 10 lety, tak uspěl jeden, maximálně dva. Hledala jsem chybu u sebe, konzultovala s kolegy, měli stejnou zkušenost. Musela jsem snížit kvalitu, aby alespoň třetina uspěla a mohla jít dál. Není to až tak v těch studentech, oni se spoustu věcí nenaučili na střední škole. Nenaučili se učit, nenaučili se přemýšlet, memorují. Snažím se, aby se jim to spojilo do celku, což se mnohdy nespojí.

Jako dobrou věc vnímám zapojování techniky. Trendy vnímám hlavně skrze technologie. Trošičku pokulháváme oproti tomu, co si mohou dovolit studenti, jaké mají technické vymoženosti. Žijí s novinkami, myslím, že nás pedagogy v mnoha ohledech přeskočili, protože používají věci, které my nemáme nebo je neumíme používat. Jak to potom vypadá, když nemáte notebook, různé technické vymoženosti, aby výuka odpovídala 21. století, aby studenti dostávali kvalitní zázemí? Bojuji se sociálními sítěmi, přijdou mi hodně velkým zásahem do osobního života. Snažím se oddělovat, co je pracovního a co je osobního. V sociální síti mám pocit, že bych to nedokázala. Raději méně, ale kvalitních absolventů, u kterých [je] předpoklad, že se uplatní nejenom v oboru, ale dostanou širší záběr. Ne pouze [pro] knihovny, ale takové

vzdělání, kdy se uplatním třeba jako poradce v bance, správce počítačové sítě, v nějakém podniku. Obor to vede k mnohem většímu prorůstání do jiných oblastí, mnohdy netušených. K vzniku nových oblastí, nových možností uplatnění. Obrovská pozitiva, obrovské výzvy i možnosti směřování pro obor vidím spojením oboru a informatiky. Jsou [tu] tři oblasti, kam by obor mohl směřovat: spojení s jinými obory a opouštění tradičního okruhu. Vznik nových možností uplatnění - ta profese se rodí a opouští se tradiční [profese] knihovnická. [Obor] jde do znalostního pracovníka.

Studenti dostávají na přednášce stručnou osnovu. Ví, že kdykoliv v průběhu přednášky [mi] mohou skákat do řeči, mohou se ptát, komunikovat, pokud je to k věci. Někdy se rozproude diskuse už v průběhu, většinou v závěru. Při práci s textem dostanou český odborný text a jejich úkolem je pročíst si ho, metodou barevných tužiček a fixiček potrhovat, co si myslí, že je podstatné, najít klíčové slovo nebo nosnou myšlenku. Oni kolikrát potrhají skoro všechno [smích]. „Našels? Ale proč myslíš, že zrovna tohle?” Musí umět zdůvodnit proč, musí na seminářích přemýšlet. Když už jdou do angličtiny, dostávám se od těch naprosto jednoduchých k složitějším textům. Ptám se, jestli text vůbec pochopili. Zpočátku jsme přednášeli, před sebou vytištěný materiál, vysvětlení, ukázání na příkladech, studenti na přednáškách seděli. S každým rokem a každou další možností využívám technických podpůrných věcí. Když jsem poprvé použila PowerPointové prezentace, tak už to byla pro studenty výhra. Přednášky mám připravené do materiálu 120, 150 stránek na semestr. Z toho pro každou část vytáhnu to nejdůležitější do PowerPointové prezentace, která je na přednášce komentována. Do přednášky se je snažím vtahovat, aby prostě reagovali. Už jsem mohla studenty zapojit, víc [je to] bavilo. Mám ráda cvičení, člověk [jim] to přesně ukáže u počítače. V prostředí Moodle se snažím vytvářet podpůrné materiály, kde jsou texty a odkazy na zdroje, nějaký úkol, abych si [je] ověřila, i nějaká hra na katalogizaci. Negativně je to vede k tomu, že „[co] jste nám to dala v prezentaci do Moodle stačí ke zkoušce.” Říkám: „to

nestačí.” Mají pocit, že už nic víc nepotřebují, na druhou stranu když jim dáte literaturu, tak si nejsou schopni to z toho sami vyzobat. [Je zde] propastný rozdíl mezi snahou dostat se blíž studentovi, aby pochopil a snahou, aby se co nejvíc naučil [smích]. Doteď studuji, protože mi zůstal předmět digitální knihovny. Hodně jsem toho musela přečíst, připravit, přeložit z angličtiny pro účel přednášky i podpůrných studijních materiálů. V rámci digitálních knihoven používám některé softíky, třeba na tvorbu identifikátorů. Některé jsou separované uvnitř digitálních knihoven. Na základě vstupních dat studentovi něco vydají, výuka [je] interaktivní, s možnostmi co nabízí internet. Snažím se, aby zdroje byly ověřené, nebo vázané na nějaký vědecký projekt, výzkum. Používám hodně zdroje Kongresové knihovny, mají hodně open source softíků pro výuku selekčních jazyků, kdy se studenti formou hry učí zařazovat. Studenti mají možnost v nižších ročnících v rámci informačních seminářů navštívit zdejší knihovny, chodí na informační lekce, na výběrové přednášky pořádané pro základní školy. Sedí vedle dětí, nasucho se jim vysvětlilo, co je informační přednáška, beseda a teď najednou to vidí in natura. V navazujícím [pořádáme] každoročně workshop, který se dotýká diplomových prací. Studenti v pátém ročníku mají za úkol ne jenom představit práci, ale i říct, co za rok udělali, jestliže mají výzkum, tak jak s ním pracovali. Jsou zváni lidé nejenom z ústavu, ale i z fakulty, z praxe z knihoven. Studenti ve třetím ročníku mají referovat téma, co by v něm chtěli dělat, za úkol utvořit i takové teze k té diplomce, jednou měli udělat poster.

Pořád se rozrůstáme, omlazujeme, mladí jsou naší nadějí [smích]. Jsme silní v teoretické i praktické stránce informatické, učíme jak pracovat s technologií i co je uvnitř. Učíme, jak dostat co největší a nejúžasnější informace z databáze, jak ji spravovat, programovat jednoduché algoritmy. Na pracovišti směřujeme do většího zapojení informatiků, spolupráce s psychology, filozofy, k přiblížení oborům nejenom kvalitativně zaměřeným, ale třeba i technickým oborům [jako] chemie, fyzika. Možný [je] výzkumný záměr přibližování

informační vědy k vědám kognitivním. To znamená prolnutí člověka, jak vnímá, jak pracuje, co dělá s informací, jak ji přemele přes mozek, přes sebe jako osobnost a jak ji interpretuje, jak informaci váží, kde je kognitivně ta kvalita vnímání odborné informace. Já bych se hrozně ráda pustila do dvou věcí: elektronické komunikace dokumentů a dodávání dokumentů a [jejich] spojitosti s rozšiřujícím se otevřeným přístupem. Jak kvalitativně ovlivní práci v knihovnách, otázky jestli se tím mění stratifikace povolání a jak? Podchytit a zobecnit situaci na nižší typy knihoven, změny v prostředí vysokoškolských knihoven. Do budoucna bych se ráda viděla v nějaké širší vědecké komunitě, v nějakém vědeckém projektu nebo grantu, výzkumu s vědeckým záměrem. Myslím, že to i jde zobecnit i na oddělení, abychom získali nějaký vědecký záměr, na kterém bychom jako kolektiv pracovali. Co mi brání: čas, partneři a finance. Výuka zabere hodně času, kvalitní příprava znamená v tomhle ohledu velkou ztrátu času, který bych mohla věnovat výzkumům, víc se věnovat vědě. Potřebuji k tomu kolektiv spolupracovníků, kteří budou věci vidět stejně, budou mít stejnou chuť zkoumat tyhle věci i komunikaci s ostatními pracovišti v oboru. Finance na specificky zaměřené věci není úplně jednoduché získat. Evropské fondy jsou uzavřené drobnějším výzkumům, když není projekt mamutí, tak nemá šanci uspět. Granty v republice jsou příliš odlišné, musíte se stylizovat do toho, co je vyhlášeno a ztrácí se původní záměr. Grantová agentura, tam musíte mít za sebou kolektiv lidí. Byly tu granty na vytvoření studijních oborů, podporu magisterského navazujícího i bakalářského, tvorba multimediálních podpor, spíš provozní věci. GAČR v oblasti řešení informační vědy, techniky a technologie nám nevyšel. Podpora vědy a výzkumu na vysokých školách v České republice není na úrovni, jak by měla být. Zkracování financí povede k degradaci, k tomu, že v oborech jako je náš, se budou vytahovat jiskřičky z popela, spíš budou zanikat.

6.3.4. Profil IV

Přemysl Šagrem

Jsem z učitelské rodiny, obě moje babičky byly učitelky, moje sestra i žena jsou učitelky, můj otec je docentem matematiky a automatizace na vysoké škole. Maminka vystudovala knihovnictví. Celý život jsme bydleli v paneláku. V dětství jsem byl úplně klasický kluk. Ve školce jsem byl aktivní dítě, které se snažilo organizovat ostatní děti. Chodil jsem na základní školu menšího rodinného typu. Paní učitelka aplikovala metody projektové vyučování, jednotlivé předměty se snažila spojovat do lekcí, nechtěla známkovat – to byly první náznaky alternativního školství. Bylo to pro mě zásadní – škola nemusí být jenom o strachu a povinnosti, v tom na mně měla do budoucna vliv. Učila čtyři roky a pak odešla, semlel ji systém a povyk rodičů na novátorské metody! Do školy jsem se těšil, získával jsem tam první zkušenosti s tím, jak funguje kolektiv a jak se dá nebo nedá ovlivňovat, kdy se člověk musí podrobit. Nikdy jsem nebyl vůdce party a nikdy jsem nebyl v partě, která by měla svého vůdce. Byli jsme sportovní třída, hrával jsem závodně hokej. Neměl jsem svého „Nej“ kamaráda, kamarádství bylo čisté, bez nějakých intrik a záludností. Setkal jsem se s dětskou šikanou, kdy se vybral někdo, kdo je jiný a třída, možná i někdy já... Oba dva rodiče mě pozitivně ovlivnili, u nás bylo zcela obvyklé trávit čas společně, viděl jsem rodiče číst knížky, časopisy a potom se o tom bavit. Bral jsem své rodiče jako intelektuální vzory a autority. Na střední školu jsem šel na gymnázium, na humanitní zaměření. Po dvou letech mě lákaly přírodní vědy, třeták a čtvrták jsem přešel na přírodovědeckou větev. Nebyla to úplně dobrá volba, jen se počítalo a mě zajímaly pokusy, nemělo to praktický přesah. Ve čtvrtáku jsem rozmýšlel, kam půjdu na vysokou, inklinoval jsem k humanitnímu zaměření. Moje volba byla obor filosofie/politologie. Maminka mi řekla, abych si dal jako vedlejší alternativu nově otevíraný obor vědecké informace a knihovnictví. Nevěděl jsem o tom nic, byla tam jen ústní zkouška a přečíst jednu oborovou knížku. Dostal jsem se na oba obory. Řekl jsem si,

že to zvládnou. Výuka knihovnictví byla jednou za čtrnáct dní, celý ústav tvořili dva lidé. Ve druhém ročníku jsem začal chápat, že to, co mi připadalo jako Popelka, je celkem perspektivní obor, a že jsou tam směry, které mě zajímají a že to má aplikační dopad a i mladší člověk se může [stát] odborníkem. Nikdy jsem se neprofiloval knihovnický, spíše mezioborově. Přerušil jsem filozofii a politologii, protože dělat dvě školy zároveň není perspektivní, nic se nedělá pořádně.

Má příprava odborně ani pedagogicky na 100 % nebyla. Od sedmnácti let jsem jezdil na tábory, nejdřív jako praktikant, potom jako oddílový vedoucí a nakonec jako vedoucí programový. Ve čtvrtáku jsem začal chodit na dvě základní školy učit jejich studenty aktivnímu vyhledávání na internetu a webovým stránkám. V pátáku jsem začal spolupracovat na Pedagogické fakultě s Kabinetem multikulturní výchovy. Začali mě vysílat do knihoven nebo na konference, abych mluvil o multikulturalismu a knihovnách. U nich jsem se dostal k organizacím IQ Roma Servis a Slovo 21. Víkend co víkend jsem chodil do Muzea romské kultury, učit sedm až deset Romů verbální myšlení a logiku na Test studijních předpokladů. To pro mě bylo úžasné, poprvé jsem cítil odpovědnost, že to není jenom jako. Věděl jsem, že budu mít velmi rychlou zpětnou vazbu, kolik z nich se dostalo nebo nedostalo. Mluvit před lidmi a snažit se jim smysluplně něco sdělit jsem si už tedy vyzkoušel. Z pedagogiky jsem měl základy, studoval jsem pedagogické minimum. Nicméně jsem si ho nedodělal. Přednáška o tom, že když učím, tak mám nechat prostor diskuzi, dělat přestávky a nechat jít [studenty] větrat a odpřednášet čtyři hodiny, aniž by kdokoliv cokoli řekl, aniž bychom otevřeli jednou okna – ten rozdíl mezi tím, co se říká a jak se to učí, to mi vadilo. Nároky nebyly pedagogické, napsal bych si esej a prásk! To, co jsem potřeboval, to jsem vytěžil a vybavím si to, k tomuto ten papír nepotřebuji. Nejvíce jsem se musel učit po státnicích. Když jsem nastoupil, chyběly mi k učení pedagogické metody. Začal jsem si půjčovat knížky pro aktivní a projektové vyučování, pro

prezentační dovednosti. Říkal jsem si: „Nechci, aby ty moje přednášky byly jenom frontální výuka.“ Chtěl jsem, aby byla nějaká ta interakce. Nevěděl jsem, jak mám dělat knihovnictví, jakou metodou? Co se týká odborné úrovně, to se ještě někdy v noci budím nad tím, s jakou odvahou jsem tehdy před [studenty] předstupoval. Chybělo mi tady generační předávání. Učil jsem předměty, které byly úplně nově postavené, na jednu stranu si to člověk může udělat, jak chce, na druhou stranu za mnou nebyl žádný mentor či guru, každou přednášku v prvních dvou letech jsem se chystal 20 hodin. Podporou pro mě tehdy byla přednáška jedné socioložky, která prohodila větu: „Dobrý učitel musí vždycky říkat jenom 20 % toho, co ví a zbytek se nechává passé. Nevykládejte jim skripta, to si ti studenti můžou přečíst.“ Mám prostě hodinu a půl na to, abych je pro nějakou oblast nadchl, ukázal jim směry. Nemluvil jsem o sobě jako o učiteli. Říkal jsem: „Jsem vzdělávací poradce.“ Učí tady hodně externistů, odejdou a chybí nám takové to podhoubí, že s těmi učiteli někam chodíte. Pochopil jsem, že musím jezdit na konference, abych slyšel nové věci a nové trendy, které ještě nebyly publikovány, abych získal nové kontakty. Pochopil jsem, že musím číst nejenom nové věci, ale i věci staré, které jsem vždycky odkládal, že nemůžu přicházet s novými věcmi, aniž bych neinterpretoval to, co už bylo napsáno.

V rodině nebylo učitelství bráno jako podřadná profese, ale jako poslání. Nadšení ze sdílení a [možnosti] lidem něco předávat jsem v sobě měl už od gymnázia. Když něco vím, tak chci, aby to věděli i ostatní, nechci si svoje know-how nechávat pro sebe. Ode mne se to dozví ostatní na sociálních sítích. To jsou podle mě učitelské kořeny. Že jsem se stal učitelem, za to vděčím paní doktorce Kalábové, která odhalila [můj] skrytý potenciál. Došlo k navýšení rozpočtu pro vysoké školy, měla možnost zaplatit [nové vyučující], už jsem na katedře zůstal. Myslel jsem, že studuji pro firmu, do terénu, že tam budu mít na starosti firemní vzdělávání, e-learningovou podporu. Říkal jsem si, že do firmy můžu jít kdykoliv, ale je tu šance prosadit se ve vysokoškolském

světě, který je velmi konzervativní a rigidní a která se asi už nikdy opakovat nebude. Byla to euforie, radost, tady jsem vystudoval, jsem tady doma a najednou jsem nastoupil. „A teď to budu dělat po svém.“ Můžu vykládat, jak to vnímám, co jsem přečetl, předat něco tak, aby to nebyly pro lidi ztracená léta, aby tady nebyli jenom pro titul, ale aby je to ovlivnilo, nastartovalo a namotivovalo. Nejde jenom o přenos znalostí, jde i o přenos motivace a postojů, lásky k oboru. Říká se, že nejdrsnější učitelé bývají doktorandi nebo mladí „asáci.“ Vidí, jak se všichni flákají, všechno opisují a oni teď těm studentům ukážou a drtí je. Cítil jsem, že takový být nechci. Chtěl jsem to na začátku založit na kamarádském vztahu. Studenti si kamarádství vyloží jinak. Tykáte si, občas [řešíte] intimní věci, snažíte se scházet na neformálních akcích. Někteří to potom vnímají jako slabost, něco překroutí. Úplně nejde, aby mezi studentem a učitelem bylo kamarádství, spíše je to vztah vzájemné vstřícnosti a blízkosti, prostě se známe. Čím dál víc jsem hrdý na to, že patřím mezi knihovníky a informační profesionály. Naše role, byť je servisní a pomocná, tak je nezastupitelná. Rád říkám, že jsem knihovník, i když z podstaty věci knihovník nejsem, nepracuji v knihovně. Knihovníci povolání vnímají jako spíše měkké, spíše ženské, spíše rutinní, méně technologicky zaměřené. Tento pohled převzali i neknihovníci. Obor velmi rapidně ovlivnily technologie a tím mu dodaly nový drive. Pokud využijeme digitální prostředí, můžeme se dostat na špici, to ale ve veřejnosti úplně reflektováno není. Můžeme si za to my jako obor a knihovny. Obecně v oboru není vnímána prestiž, potom nemůžeme chtít, aby nás ostatní vnímali prestižně. Máme vzdělání, máme informační infrastrukturu na to, abychom byli vůdčí silou při prosazování elektronických knížek, při prosazování nových technologií, při vysvětlování, co jsou a nejsou sociální sítě. To je jedna z mála možností, aby knihovny jako přežily v současné šíři. Místo toho jsme v závěsu a sledujeme, co se kolem nás děje. Teprve až je nová věc dáno pryč, tak se někde připojíme. Knihovny neumí vytvářet dostatečně zajímavé a potřebné služby pro veřejnost, a když už něco dobrého vytvoří, tak to prostě nedokážou

marketingově prodat. Knihovnick je učitel neformálního vzdělávání. Jeho role je podobná tomu, co dělám na vysoké škole! Říkám si: „Toto by moji cílovou skupinu mohlo zajímat.“ Vytvářím zajímavá témata, z obrovského množství informací a balastu vyberu nejzajímavější věci, dám je do zajímavého vizuálního hávu pro studenty, pro uživatele a předám jim to. Jaká jiná neformální instituce v republice vzdělává? Buď se to dozvíte ve škole, nebo si zaplatíte komerční kurzy, anebo: Máte tu možnost, že je tu knihovna! Knihovny by měly více ve svých akcích sledovat společenský vývoj a rychle reagovat i na nová témata, nové potřeby a nové výzvy a zároveň se snažit přicházet s novými typy služeb a projektů. Nejenom propagovat četbu, ale i vytvářet něco, co tu četbu podpoří. Marketingové akce na podporu: Celé Česko čte dětem, Kniha mého srdce a další, tam není žádná metodika, žádný obsah. Je to jenom tak, aby se vědělo. Rezignujeme na to vytvářet služby, které něco opravdu přináší. Vedle nás čekají další obory, které se o informace také zajímají, ať jsou to informatici, pedagogové, z určitých oblastí managementu. Pokud vyklidíme nějakou pozici, tak to za nás bude dělat někdo jiný. Digitální knihovny nemusejí dělat knihovníci, můžou to dělat informatici.

Kurikulum se dělalo [v posledních letech] dvakrát. Když se vytvářelo nové kurikulum, vytvořily se předměty, které v něm nikdy dřív nebyly, třeba: Nástroje a možnosti internetu, Informační fondy a služby, Týmová spolupráce. Sešla se skupina sedmi až deseti lidí, kteří přinesli své postřehy a potřeby, zahraniční zkušenosti, zkušenosti z jiných univerzit. Koukali jsme se na kurikula [univerzit] u nás a na Slovensku – na příklady dobré praxe, na to, co dělají, co nám chybí, jak pracují se studentem. „Takhle to dělají oni, jak to chceme dělat my? A jak u nich postupují státnice? Jaký mají poměr mezi povinnými a nepovinnými předměty? A jak spolupracují s praxí?“ Potom se vytáhlo, jak to můžeme [uplatnit] v našem kontextu. Moje role [poprvé] byla řadový člen týmu, [potom] spíš role administrativně zastřešující. Působím ještě ve firemním prostředí, na vlivné pozici v jedné firmě, mám pod sebou nějaké lidi. Jako dítě jsem byl extrovert, postupem času se ze mě stává introvert.

Býval jsem bavič, člověk, který drží zábavu, teď jsem spíš ten, který naslouchá, nebaví jej často mluvit. Jsem optimista a jsem solidní. Po probuzení v den, kdy přednáším, mám stále ještě i po těch šesti letech stažený žaludek. Mám i mírnou nervozitu jak to tentokrát dopadne, jestli se mně chce nebo nechce mluvit. Snažím se naladit. Ráno přijdu do práce a jdu na přednášku. Prezenci si chystám dva dny dopředu. Nemám jeden připravený předmět, který učím pořád dokolečka. Každá přednáška v předmětu je nová, není to rutina. Musím načítat nové věci, přednášky znovu nachystat. Otevru přednášku, projedu si ji, vyhodím čtvrtinu slajdů, které mi připadají neaktuální a předělám je. Vypisuji, co chci akcentovat, co je cílem přednášky, co je důležité. Je to časově náročné, přednášku chystám tak tři hodiny. Mám ji nahranou na třech různých místech. Používám PowerPoint a animace. To je pro studenty, aby se na mě nemuseli dívat, já to ke svému výkladu nepotřebuji. Já sám nejlépe vím, jestli se přednáška podařila, dělám si poznámky, co a jak pro příště změnit a potom se to snažím přidat do prezentace. Po přednášce jsou konzultace. Tři hodiny denně podepisuji všechno možné a potom přemýšlím nad tím, co je třeba na oboru zlepšit.

Vztahy se studenty jsou spíše nadstandardní. Když jsem nastoupil, tak byly vztahy hodně neformální. Kdokoli se mnou měl seminář, si se mnou [mohl] tykat, protože to odbourává strach a můžeme v mnohém zefektivnit vzdělávací proces. Čím jsem starší, tím méně si se studenty tykám. Vybírám si studenty ze starších ročníků, se kterými jsem už něco zažil, a máme za sebou nějakou profesní kariéru. Snažím se aplikovat to, čemu prof. Cejpek říkal: „Laskavá náročnost.“ Být vstřícný, laskavý, ale vnímat studenty ne jako obtížný hmyz, ale jako klienta, který se chce něco naučit, a my bychom jim měli poskytnout prostor a prostředky. Neříkám si: „Dneska mi přijde na zkoušku třicet lidí, dvacet procent z nich vyhodím.“ Snažím se mít férový a otevřený přístup. Náročnost je, že to nedám úplně každému, není nikde dáno, že by všichni museli mít vysokoškolský titul. Úzká skupina studentů na to nemají motivaci,

disciplínu nebo intelektuální vlastnosti. Je na nás, abychom nastavili minimální hranici. Vysoké školství je obecně prostředí pro individualisty, učitele nic netlačí k tomu, aby spolu komunikovali, protože učitel je hodnocen podle toho, kolik má čáreček za publikační činnost. Je zavřený doma, píše článek a nepotřebuje, aby s ním spolupracovali další 3-4 kolegové. Každý si učí svůj předmět a nepotřebuje vědět, jak učí kolega. Zkušenosti s rodiči studentů nemám, jen v jednom případě mně volal tatínek, dělal intervenci za studentku, která právě neudělala zkoušku, že je dyslektička a jestli bych ji nevyzkoušel jiným způsobem. Způsob ukončení jsem změnil. Mám vizi, že bychom mohli zapojit rodiče (smích) našich studentů. Mohli bychom jim dávat informační servis, jednou za rok dělat den otevřených dveří ne pro studenty, ale pro rodiče, ukázat jim naše učebny, knihovnu, naše možnosti.

Na fakultě si musíme budovat profil, ale klacky pod nohy nám neházejí. Pouze dvakrát za posledních pět let vyjádřil pan děkan nesouhlas či spokojenost s tím, co děláme. Je to signál, že vedení fakulty sleduje, co děláme. Odborně se nijak nepropojujeme, jen s katedrou pedagogiky, kde sdílíme nějaký společný zájem. Velmi pozitivně vnímám atmosféru [na ústavu], není tady to, že by si lidi vadili, že by si za zády nadávali. Nejdůležitější člověk na ústavu je sekretářka, je kostra celého oboru. Zajišťuje kontakt s vyučujícími, nakupuje materiály, nakupuje techniku, vyplňuje protokoly, dělá dohody, a administrativní background, ví jaké rozvrhy a kde je plán, jaké jsou požadavky na státnice, dokdy se dělají diplomky. Neberu ji jako sekretářku, ale jako neučitelského komunikátora projektu, který má na starosti chod té firmy, té instituce. Studenti nejčastěji přicházejí za sekretářkou. Naučila se odpovídat všem, na všechno (...). Když mají nějaký problém, mají nějakou bolítku nebo jim něco není jasné, sekretářka jim řekne: „Dobrý den, Váš e-mail jsem přijala, přeposlala, odpovím Vám, když dostanu nějakou zpětnou vazbu.“ Je důležité, abychom neztratili intenzivní kontakt s odbornou komunitou, dává nám zpětnou vazbu o tom, jestli jsou naši absolventi uplatnitelní na trhu práce a jak s nimi jsou či

nejsou spokojeni, případně by chtěli, aby v kurikulum bylo napsáno [něco] nezvyklého. To jsou takové věčné boje mezi praxí a akademií, kdy praxe chce: „Co nejvíce prakticky a dovednostně připravení!“ A my snoví akademici říkáme: „My nevzděláváme pro praxi, my vzděláváme nad praxi!“ Chceme, aby lidé, když přijdou do praxe, hned nezapadli, ale byli schopni přinášet nové věci a koukat z jiného úhlu, jak trošku praxi změnit. Nejdůvěrnější spolupráci máme v knihovnickém vláknu, protože tam je jasně definována cílová skupina. U firem se snažíme spíš spolupracovat s jednotlivými firmami. Dobře udělaná stáž je silný nástroj pro to, aby různé znalosti nezůstávaly ukryty na jednom místě, ale aby cestovaly a mísily se. Jsem velký zastánce stáží, nejenom těch mezinárodních. Dobře udělaná stáž v republice se po odborné stránce minimálně vyrovná tomu, když člověk někam vyjede. Chtěl bych, aby obor více rozvíjel oba druhy stáží, půlroční, roční akademické Erasmus stáže i ty praktické, kratší, aby [studenti] mohli vyjíždět na praxe a stáže do firem, do neziskových organizací, do knihoven, na pozici stínu, který sleduje, co pozice obnáší. Bylo by velmi prospěšné, abychom v republice vytvářeli stáže napříč oborovými univerzitami. Já jsem byl v Německu, v Anglii, Belgii, Nizozemí. Snažím se jednou ročně vyjet na objížděcí, týdenní stáž buď do nějaké firmy, nebo do knihovny. A tam sledovat, fotit, abych své přednášky mohl obohatit o nějaký obrazový materiál. Se zahraničními univerzitami máme nějaké spolupráce, byť je využívána méně studenty, než bych očekával! U učitelů je to tím, že tady není úplná zastupitelnost, když jeden člověk odjede na půl roku, na rok na stáž, tak tady hrozně moc chybí, chybí jeho předměty, jeho vedení diplomových prací, chybí při státnicích, chybí úplně všude. U studentů nenabízíme tak atraktivní lokality, nabízíme evropské země. Kdybychom měli stáže s americkými univerzitami, myslím si, že by byl zájem větší. Na straně studentů je to pohodlnost, strach z neznáma, nedostatečné jazykové kompetence. Jezdím rád na konference. Snažím se za rok jezdit na pět až šest konferencí. V krátkém čase získáte velký počet informací, zjistíte, jaké se v oboru objevily nové tváře, zjistíte, jaká jsou zrovna probírána témata a

jestli náhodou neděláte něco podobného. Zároveň je to síťování konferenční turistika, lidé nejezdí za odborným obsahem, ale jezdí se s někým potkat a navázat kontakty. Můžu tam někoho oslovit nebo jsem někým oslovován. Nejsou tak důležité přednášky, ale coffee breaky a pauzy, rauty a obědy. Kvalita určitě není hrozná. Udělat výbornou konferenci, která by dopadla na sto procent je nadlidský úkol. Každý má od konference trochu jiná očekávání. Někdo by chtěl, aby byly příspěvky více do šířky a pro laiky, aby na konferenci zjistil, co se dělá. Některé zajímá jeden, dva příspěvky, ale chtěli by, aby ty příspěvky šly do hloubky a byla možnost diskutovat. Některé zajímá jen síťování, jednou za rok je pustí z knihovny, odborný program vnímají jako něco, kam si [ho] společensky přijdou vyslechnout. Na konferenci nejde o to, aby přednášející odhrkal během půl hodiny svůj příspěvek, důležitá je diskuze. Jako organizátoři dáváme více prostoru frontální přednášce a diskuse se utíná: „bohužel nemáme čas, pojďme dál.“ Je to škoda, mělo by to být naopak.

Pedagogické fakulty připravují budoucí učitele, aby i na základních školách učili alternativně. S velkou nadějí jsem sledoval reformy rámcových vzdělávacích programů na základních školách, to, že každá škola si bude moci uzpůsobit osnovy podle svých dovedností, znalostí, toho, co umí nejlépe a na co má zdroje. Úplně to nefunguje, stal se z toho byrokratický strašák, spíš než opravdová reforma. Učitelé to spíš přijali jako „(...) pokyny ministerstva, které si něco vymyslelo a my teď budeme papírovat. Učíme už patnáct let, proč bychom to měnili?“ Nevím, jestli by pomohla větší finanční injekce nebo generační obměna. Dobrý trend na základních a středních školách je, že do výuky vnikají informační a komunikační technologie, digitální kompetence. Čím dál víc středních škol má spolupráci s nějakou partnerskou školou, většinou mezinárodní, takže [studenti] dostávají možnost odjet a vidět jinou kulturu, zdokonalit se v jazyku...Nemám pocit, že by úroveň všeobecného vzdělávání klesala. Nesleduji na našich prvních, že by byli rok od roku horší.

Moji první [studenti] jsou velmi podobní těm, kteří přicházejí teď. Jsou sebevědomější, více si vědomi svých práv, nejsou tak zastrašení. Myslím si, že jsme opravdu na špici. Výzkumy gramotnosti našich dětí jsou průměrné. Země jako Singapur a Hongkong dosahují lepších výsledků, protože způsob výuky je zaměřen na dril a honorování. To, co se dá měřit, tam jsme průměrní. U nás je to pohodovější, diskusnější, obecně máme kvalitní systém vzdělávání. Pedagogické fakulty produkují celkem dobře připravené učitele. Máme přístup k informačním zdrojům, k nejnovějším databázím, knížkám, informační infrastruktura je zcela srovnatelná se zahraničím. Univerzita má skvěle vyřešený informační systém na podporu administrace a organizace studia, [umožňuje] vypsat zkoušku, zadat hodnocení, zobrazit rozvrhy, namíchat skupiny, poslat všem studentům hromadný mail, má e-learning. Naši studenti nemají jiné studijní podmínky než studenti v USA. Rozdíl je jenom v tom, jak moc je využíváme, to je ovlivněno metodou výuky. Vysokému školství chybí vyučovací metody, které se v anglosaském světě používají už déle: různé diskusní skupiny, větší zapojení studenta do výuky, nejenom rakousko-uherský model frontální výuky. Více [studium] založit na četbě, na přípravě na hodinu a na mluvení. Když na jednoho vyučujícího v průměrném předmětu připadá 40 – 60 studentů, tak se velmi těžce vede diskuse. Nenutíme je, aby byli zodpovědní za svoje vzdělávání, aby četli a připravovali se. Jsme zvyklí přednášet a potom je nutit v nějakém termínu dnů, týdne naučit se na zkoušku, aby nám to čtvrt hodiny papouškovali, a tím to pro nás končí. České vysoké školství je teď na pomyslném vrcholu, už bude jenom hůře. Budou se utahovat opasky, budeme přecházet na jiný model. Za posledních 5 let, financování vědy a výzkumu v ČR stoupá. Ve výdajích na vzdělávání k HDP jsme pod průměrem Evropské unie.

Peníze na obor přicházejí [podle] toho, jak to má univerzita či fakulta nastaveno. U nás to funguje podle toho, kolik studentů jsme odučili. Není to tak, že od fakulty dostaneme peníze bez ohledu na to, jak učíme. Náš student

má normativ 1,0 a lékař 4,0. Normativ říká, že na výuku knihovníka potřebuji jen tužku a papír, bude dotován méně penězi, než student lékařské fakulty, protože potřebuji tomografy, rentgeny. I my na to, abychom vzdělávali studenty, potřebujeme techniku, elektronické knížky, o tablety. Normativ by se měl změnit. Jsme jeden z oborů progresivních v zavádění ICT do výuky. Výuka se ale moc nemění, sledujeme snahy o online, distanční, e-learningové vzdělávání, ale dobře udělané e-learningové kurzy má 5-10 % předmětů. Ve srovnání s jinými obory jsme na tom dobře, ale pořád máme mezery. Přenést a zpracovat předměty e-learningově zabere nějaký čas. Do výuky se začnou zapojovat mobilní zařízení a tablety. Online nástroje nevnímám jako hlavní vzdělávací proud, spíše jako alternativní rozšiřující směr. V souvislosti s reformou dojde ke snížení počtu studentů v magisterských studijních programech. Pokud teď u nás pokračuje 70 % bakalářů, čím dál tím více začnou využívat nástroje distančního online vzdělávání, začnou být běžnější online přednášky streamované na web, využívání webinářů. Do vzdělávání se více zapojí zahraniční odborníci, pomocí technologií dokážeme propojit 20 studentů a někoho z Toronta, z Tchaj-wanu. Více kolegů se snaží sledovat pedagogické přístupy a metody, zavádět je do svých hodin, experimentovat nejenom s obsahem, ale i s formou, což vnímám velmi pozitivně. Díky většímu propojování našich oborů a sdílení studijních materiálů je trend vytváření studijních skupin, kde jeden vyučující bude učit studenty z Prahy, Opavy a Brna. Když vytvoříme kurz, tak ho nabídneme [ostatním univerzitám]. Pro vzdělávání a sdílení materiálů mají význam virtuální světy, kolaboratoře. Rozhodli jsme se, že podpoříme projekt virtuálního informačního kampusu, který budeme zkoumat metodologicky a bude tam probíhat výuka. Trendy [směřují] ke zvýšení prestiže profese, k většímu zapojení ICT do výuky a k propojení na mezinárodní kontext a na praxi, abychom se otevírali světu, přebírali nejlepší zkušenosti ze zahraničí, abychom i my nabízeli mezinárodnímu kontextu něco nového. Spojili jsme se třeba se soukromou firmou při tvorbě webových stránek pro knihovny. Trendy jsou výzvou

vyzkoušet něco nového, kriticky je hodnotit, snažit se být i tím Cimrmanem, který hledá slepou uličku, aby ostatním řekl: „Tak tudy přátelé, tudy ne!“ Hrajeme si s „webináři“ – se softwary pro na přednášení na dálku, aniž by se člověk musel registrovat, ale mohl interaktivně vstupovat do přednášky, mohl dostávat slovo, aby se trošku ztratil proces toho, kdo je učitel, kdo je student. Naše čtenářské portály vytvářejí odborně vedené a anotované kolekce s principy webu 2.0, představují nový přístup ke zprostředkovatelské funkci knihoven a institucí. Projekt MuniPort nově přistupuje ke studentům a ukazuje, co náš obor může ostatním studentům a vyučujícím nabídnout. Cítíme potřebu, aby případně u nás byla více prakticky probírána digitalizace. Studenti díky spolupráci s knihovnou budou mít možnost jít do digitalizačního centra a tam uvidí, jak se to dělá.

V prvním ročníku se snažím, abych byl vzdělávací poradce. Předávám svoje zkušenosti, znalosti a postoje. Je to frontální výuka, diskusi nepodporuji. U vyšších ročníků je to naopak: „Tady máte literaturu, to si přečtete a na přednášku přijďte už připravení. Prvky vám mohu odpřednášet, bavme se, jak to vnímáte. Tím vyvolávám diskusi.“ Specifické předměty probíhají často blokově. Jsou hodně o sebereflexivních technikách a technikách sloužících tomu, aby lidé na kurzu učili sami od sebe. Já jsem jen lektor, který vystaví akci a je na nich, aby hledali reakci. Osvědčilo se mi projektové vyučování - rok necháme [studenty], aby řídili projekty. Hodně důležitá je pro studenty zpětná vazba. Já nejenom vymyslím a zadám úkol, jsem i ten, který to opraví a dá jim zpětnou vazbu. Ne, že napíšu jenom: „Špatně, předělat!“ Napíšu svůj pohled na věc. Nechat studenty jen napsat a odevzdat seminární práci nepřispívá ani jedné straně. Ti lidé zjistí, že učitelé to nečtou podrobně. Proč to vlastně psali? Problém je množství – pokud zadáváme úkoly, které můžou [studenti] jednoduše zkopírovat, opsat apod., tak zadáváme špatné úkoly, pokud nejsem schopen to opravit, pak nemá smysl úkoly dávat. Je důležitá také zpětná vazba od studentů. Jednou ročně se všech našich studentů napříč

ročníky ptáme, co se jim líbí a nelíbí, jak se jim učí, co by přivítali, hodnotí každý předmět. Nechci kolegy hodnotit podle toho, jak dobrá nebo špatná zpětná vazba k nim je. Často studenti hodnotí kladně učitele, kteří jsou kamarádští a mají nízké požadavky. Pokud po nich člověk něco chce, odráží se to ve zpětné vazbě. Samozřejmě pokud 60 studentů [píše], že učitel je hrozný, tak z toho vyvozujeme personální důsledky. Neprodloužíme s ním smlouvu nebo ho přesuneme na vědecký nebo projektový úkol. Snažíme se vytvářet různé měkké aktivity, které zvyšují kulturu pracoviště. Různé neformální akce typu autorských čtení, dvakrát, třikrát za rok dělat sportovní aktivity, akce zážitkového charakteru, jdeme někam do přírody, aby vznikala nějaká komunita. Na vysoké škole by měl člověk získat informace k oboru, kontakty na své spolužáky, na starší spolužáky, na své učitele, aby měl, když odejde, svoji sociální síť. Ví o lidech, mají mezi sebou kontakt, to pomáhá ke sdílení a efektivní komunikaci. Vysoká škola by měla motivovat [studenty], aby chtěli dál studovat, dělat to, co vystudovali, nadchnout k celoživotnímu vzdělávání, k tomu aby svoji školu vnímali jako alma mater, kam se budou rádi vracet na semináře. Aby předávali svoje zkušenosti, co v praxi dělají, aby pomáhali vést diplomové práce.

Nepřednášíme podle módních trendů. Trend je, když je nějaká věc ověřená nebo krystalizuje 2 – 3 roky. Snažíme se, aby se obor profiloval ve čtyřech premisách knihovnictví – směrem ke knihovnám, směrem ke státní správě, legislativě a školství, třetí směr je firemní sféra a informační průmysl a čtvrtý směr je výzkum. Nechceme se orientovat pouze na knihovny, ale ani se nechceme profilovat jen pro firmy a informační průmysl. V každé sféře existuje nějaká profesní komunita. Snažíme se vyvíjet [směrem] ke komunitě čtyři na sobě nezávislé aktivity. Určitě jsme dobří v informačním vzdělávání, projektově, ale i výzkumně směrem k informačnímu chování – jak akademici a studenti vyhledávají informace, jak se vypořádají s relevancí a pertinencí. Jsme dobří ve spojování akademického prostředí a praxe. Sledujeme trend využívání

mobilních aplikací ve vzdělávání, ale ještě nemáme dostatečné zkušenosti, know-how a technologie na to, abychom je do vzdělávání zaváděli. Chtěli bychom se napojit na výzkum softwarových firem směrem socioinformatika, informační systémy, tvorba webových stránek, webová analytika a SEO, abychom jim ukázali, že naši studenti jsou pro ně přínosní a zároveň, aby lidé z firem u nás měli nějaký předmět a [studenti] u nich mohli vykonávat stáže. Paradoxně lidé ze soukromé sféry jsou mnohem ochotnější a nadšenější učit než mnozí akademici. Akademici jsou přetížení a zavaleni učením. Když oslovím Human Resource [Managera] z velké firmy, vidím mnohem větší vstřícnost a snahu jít učit. 95 % projektů, které podáváme, je rozvojových. Pouhých 5 % jsou vědecké. Rozvojová témata se zaměřují na informační vzdělávání, na síťování, nejenom mezi knihovnickými obory, ale i s transdisciplinárními obory, které jsou nám příbuzné – managementu, pedagogické obory. Snažíme se vytvářet informační líhně. Menší projekty podpořené z ministerstva kultury a VISKu, jdou po rovině rozvoje čtenářství v ČR. Projekt zabývající se rozvojem podnikavosti studentů – tvorba podnikatelského inkubátoru z Evropských strukturálních fondů, podpořen nebyl. Když nejsou peníze, neznamena to, že to dělat nebudeme, jenom v menší míře. Co mě baví je vizionářská rovina, snažit se definovat, co je a co není trend, kde je příležitost, vytváření nových vizí a jejich předávání schopným realizátorům. Z většiny své doby bych chtěl pořád učit a předávat. Více se zaměřím na výzkum. Poměr 90 % akademický, 10 % firemní bych chtěl do budoucna zachovat.

6.3.5. Profil V

Blanka Safiánová

Otec sloužil u letectva, byl vojenský důstojník. Pořád ho překládali, maminka cestovala s ním. Byla jsem do šesti let u dědečka na vesnici, abych v klidu prožila dětství. Pamatuji si, že byl velký filosof. Vzpomínám si na [jeho] první pokusy mě něco naučit. Když šel kosit louku a vzal mne sebou, dokázal mi přitom vykládat Homérovou Odysseu. Babička byla ortodoxní katolička. Dědeček mě seznamoval i s jinými náboženstvími nebo názory, takže mohu říct, že jsem vstřebávala různé pohledy na svět, člověka, život evropského civilizačního okruhu. Přejít z malé vesničky do města byl pro mne krutý, byl to jiný svět. [Na] základní škole jsem byla poslušná a vystrašená šolačka, v úctě jsem měla veškeré své učitele. Co řekli, to jsem udělala, nikdy jsem neprotestovala. Mám smysl pro řád a pořádek. Zpívala jsem v pěveckém sboru, to mě bavilo. Hodně mi dala střední škola. Byla to střední všeobecně vzdělávací škola s matematickým zaměřením. Měli jsme úžasné profesory znalé všeho. Měli jsme latinu, angličtinu, španělštinu, dokonce jsme měli družbu se studenty z Ekvádoru. Na střední škole už jsem byla vůdcem, spolužáci mě uznávali jako autoritu. Byla jsem pro ně vrba, když byl problém, vypovídali se mi. Vždycky jsem v povzdálí pozorovala různé hádky, z každé skupinky za mnou někdo přišel něco probrat. Držela jsem se bokem, byla jsem osamělá. Vzdělání jsem si vždycky volila já sama. Chtěla jsem být letuškou, tam jsem se nedostala, pak jsem chtěla být novinářkou, taky jsem se nedostala. Tehdy mi poradil zástupce z VOŠ, že ještě berou na nadstavbu knihovnictví. Učili tam knihovnické řemeslo, po absolvování nadstavbového studia jsme byli úplně připraveni nastoupit do všech procesů v knihovně. Po ukončení nadstavbového studia jsem se přihlásila [na vysokou školu], zaměření vědecké informace, souběžně jsem studovala angličtinu. Poslední dva ročníky už jsem dělala u zaměstnání, pracovala jsem v tehdejší okresní knihovně mého bydliště.

Vzhledem k tomu, že jsem se z důvodu následování manžela přestěhovala do malého města, s mým zaměřením se těžko hledalo místo, nikdo téměř nevěděl, oč se jedná. Nakonec mne v sousedním větším městě v ústavu tehdejší Československé akademii věd přijali do svého střediska vědeckých informací. Nezaujali je ani tak mé odborné znalosti, ale moje znalost angličtiny. Ústav provozoval rozsáhlou výměnu publikací, bylo potřeba zpracovávat zahraniční literaturu ze západu, komunikovat a vyřizovat korespondenci. Pracovala jsem jako bibliograf a informační specialista pro druhé badatelské oddělení, které se zabývalo národností problematikou. Tuto práci jsem dělala ráda. V průběhu tohoto zaměstnání jsem si dělala ještě dva roky i malý akademický titul – PhDr.

Že jsem se stala pedagogem, to přinesl život a určité okolnosti začátkem devadesátých let. Historické jádro pracovníků ústavu akademie se přesunulo na univerzitu, která se v té době zakládala. Vznikalo mnoho oborů a mezi nimi i tříletý bakalářský obor Česká literatura a její tvůrčí využití. Oslovili mě jako odborníka, abych v rámci tohoto oboru učila knihovnické předměty s tím, že studenti, kteří neprojeví nadání pro českou literaturu, ukončí obor způsobíli dělat tzv. pomocného knihovníka. Představy o oboru [zde] mi připadaly jako z budovatelských let. Moje erudice vysoce převyšovala to, co bylo potřeba. V rámci každodenního pravidelného přednášení jsem zjistila, (odkašlání), že na sobě musím popracovat z hlediska prezentace informací a komunikace. Uvědomila jsem si tehdy, že něco jiného je umět a něco jiného je to studentům podat. Nesmím chtít říct všechno najednou, méně je někdy více. Neměla jsem do té doby žádné pravidelné tréninky, v předcházející praxi jsem vystoupila pouze na dvou interních konferencích. Začala jsem si systemizovat a rozkládat soubor svých znalostí, aby dával logickou posloupnost a studenti to mohli vstřebat. Učila jsem se už přímo v procesu učení a musela jsem to zvládnout hned. Měla jsem s tím samozřejmě problémy. Zjistila jsem, že mám slabší hlas, že mám trému před studenty. Musela jsem se učit jak učit.

Učitel musí mít emoční a sociální inteligenci, jinak by nemohl dělat tuto práci. Co se mne týká, nemohla bych být učitelem na základní a střední škole, z důvodu že bych musela (...) žáky nebo studenty nutit, aby se učili. Na vysoké škole nikoho nutit, aby se učil, nemusím. Snažím se dát studentům ty nejlepší informace a své zkušenosti, co s nimi udělají je na nich. Jsem ochotna spolupracovat s těmi, u kterých vidím, že chtějí. Student si určuje, do jaké míry mu budu věnovat čas a energii. Tendence nějak [je] vychovávat jsou úplně špatné. Nemám chuť, ani náladu, ani energii je vychovávat nebo moralizovat. Beru je jako dospělé lidi, jen s odlišnou úrovní znalostí v tom, co studují. Vychovávat člověk může svým příkladem a jediný člověk, kterého může vychovávat, je on sám. Toto je moje krédo. Toto mám trochu za zlé i knihovníkům, mají pořád pocit, že musí někoho vychovávat. Za totalitního režimu jsem chápala, že to je funkce toho systému, že přes knihovny vychovává, působí na své občany, aby byli poslušní. Ale myslím si, že to knihovníkům ještě zůstalo. Jde o doporučení, jde o informaci, ne o výchovu. Profesi informační specialista a knihovník beru jako profesi, kterou jsem vystudovala, snažím se ji dělat, jak nejlépe umím a být v ní dobrá. Za ta léta si nelze nevšimnout dost velké rivality mezi knihovníky. Klasičtí knihovníci vidí v informačních specialistech rivaly. Navzájem se neuznávají. Vždycky jsem byla za integraci těchto (...) dvou proudů, [jinak] jednotu ani společenské uznání v tom oboru nikdy nedosáhneme. Myslím si, že není dobré cítit se tak nebo onak. Mohla bych dobře fungovat v prostředí knihoven, mohla bych dobře fungovat jako informační specialista i např. v bance, pokud by měli informační středisko, samozřejmě musela bych se zorientovat v problematice. Nevidím v tom velký rozdíl z hlediska procesů a metod zpracování informací. Jestli si někdo sám neváží části své profese, kterou dělá, jak se může dočkat společenského uznání od jiných sociálních skupin a profesí? Nechápu, jak takhle rozpolcená odborná komunita může společně pracovat na vizích a na trendech a přijímat trendy ze zahraničí.

Vůbec si o sobě nemyslím, že mám nějaké pedagogické vlohy, že bych chtěla vychovávat lidi. Jsem introvert, navenek působím komunikativně a dokážu se bavit, ale moc se nesvěřuji. Jsem vstřícná, působím mile, ovšem umím si stanovit své mantinely. Jsem koncepční typ, mám vize. Nejradyji učím hned z rána, to jsem nabitá energií. Nemám ráda bloky od rána do večera, víc než šest hodin za den přednášet nechci. Mám ráda semináře, kde už se práce přesouvá i na studenty. Nejradyji přednáším ve dvou hodinovkách, mezitím mám ráda přestávku. Oprostím se od problematiky, proberu si, co se vyskytlo, co bude dál.

Nepatřím mezi pedagogy, kteří se kamarádí se studenty a účastní se s nimi neformálních aktivit. Nechodím se studenty na exkurze. Jsem ochotná pracovat se studenty až od magisterského a doktorského studia. Když začnete moc komunikovat se studentem na bakalářském stupni, myslí si, že studium je o názorech a o diskuzi, což ono i částečně je, ale na bakalářském studiu by měli nejdříve vstřebat obor. Nemají ještě soubor elementárních znalostí, nerozlišují názory a (...) podstatu věci. Názory jsou nejlevnější zboží z duševního vlastnictví. Jak vycházím se studenty, se nejlépe dozvíte od nich. Myslím si, že se studenty vycházím dobře, chovají se ke mně zdvořile a příjemně. Podaří se mi je i rozesmát, zvládnu vyhocenou situaci. Říkali o mě, že jsem přísná, ale spravedlivá. Studenti, kteří už jsou dnes aktivní v pracovních procesech, se ke mně hlásí, dostávám pohledy. S kolegy vycházím dobře, s mladými doktorandkami bezvadně. Učila jsem je, dodržují patřičný odstup. Pokud kdykoli někdo z mých kolegů potřebuje poradit a zeptá se, poradím, ale nevnučuji se. Členové vedení ústavu [jsou] vstřícní, naslouchaví, solidní lidé, není tam přezíravý pohled. Co se týká vedení fakulty, jediný problém vidím v tom, že je potřeba, aby všichni zaměstnanci věděli o vizích univerzity, přijali je a mohli sdílet, ale člověk tady o vizích moc neví, dokud se neprojeví.

Konference pro mě v dnešní době slouží pro osobní kontakt, [jako] odborná záležitost pro osobní komunikaci a výměnu názorů, pro náhodné vyhledávání různých asociací, [když] se bavíte o problému. Patří k (...) pedagogické a odborné činnosti na vysoké škole. My jsme tvůrci, ti co systemizují a vyměňují si znalosti, píší učebnice. Bez konferencí to nejde. Oproti zahraničním [konferencím] je trochu vidět omezený přístup k financím. Co se týká odborné stránky, myslím, že mají slibnou úroveň, nezaostáváme za těmi zahraničními. Úžasná věc jsou stáže, jsou velice pozitivní, mohu srovnávat zkušenosti. Byla jsem v zahraničí na studijním pobytu, který mi nabídl nový pohled na naši profesi. Uvědomila jsem si, co se dá s naší profesí dělat a že to může být i profese, které si může společnost vážít. Semestrová nepřítomnost pedagoga zase taková ztráta není, pokud člověk přinese další zkušenosti, které obohatí obor. Dnes není problém (...) dělat učení chvilku na dálku, kontrolovat studenty ve studijních povinnostech a dávat jim úkoly online.

Jednoznačně vnímám, že se snižuje kvalita vzdělávání. Dnes se hodně slevuje z nároků. A vůbec se mi nelíbí, že vysoké školy jsou financované od počtu přijatých studentů. Víím, že tam může být analogie s firmami, od klientů závisí získaná platba. Některé věci se ale takhle měřit nemohou. Myslím si, že produkujeme hodně bakalářů, kteří jsou pro společnost nepoužitelní, ti lidé nic neumí. Nemusíme produkovat tolik bakalářů, kteří jenom naplní pracovní úřady. Myslím si, že v minulosti my, kdo jsme skončili střední školu, jsme měli větší znalosti, než dnes student, který končí bakaláře, někdy i magistra. [Takže] jsme degradovali tituly. Je potřeba vážít si člověka, který dělá svoji práci dobře, uklízečku i elektrikáře. Jedna studentka mi řekla, že šla studovat, protože rodiče pracují manuálně a řekli jí, že až bude mít titul, že se bude mít dobře. To je úžasně zkreslená představa. Nevážíme si práce, nevážíme si lidí, kteří produkují hodnoty. Nejsme rozvojová země, tady nebylo potřeba plošně zavádět nějaké stupně vzdělávání, dobré tradice a dobrá úroveň vzdělávání zde byla. Vysoká škola má produkovat specialisty a mělo by být vzácností se

na vysokou školu dostat a být tím specialistou. Ale specialistou špičkovým ve svém oboru. Pro vzdělávání by bylo lepší školné, je to pozitivní trend. Člověk [který] musí zaplatit, za to něco chce a věnuje se tomu. Je lidskou přirozeností, že člověk si nikdy neváží ničeho, co dostane zdarma. Měl by tu být systém stipendií, ale musely by se prokazovat znalosti. Soucítím se všemi sociálními vrstvami, ale nelíbí se mi nabírání [studentů] bez přijímaček a slevování z úrovně znalostí. Ještě chvíli to bude pokračovat, sednu si před univerzitu a budu říkat: „Chcete zápočty, já vám je zapíšu, pojdte sem.“ Ztrácíte entuziasmus, protože si nejste jistý, jestli (...) vzděláváte profesionálně, jestli lidé, kteří odejdou, mohou říct: „Ano jsem odborník.“ U fyziky, informatiky, tam je to měřitelné, dá se to vyhodnotit. Oblast humanitního vzdělávání a společenských věd je vágní. Je tam možnost produkce lidí, kteří se budou cítit nedocenění, že mají bakaláře, ale na druhé straně budou nepoužitelní. Bude to jejich celoživotní neštěstí, takže je to i odpovědnost vůči lidem. Vždyť by mohli být šťastní v nějakém jiném oboru, mít stavební firmu nebo být kosmetičkou.

Měli bychom si ujasnit, co informační studia a knihovnictví jsou, co je náš obor a co už není. Mám dojem, že v tom nemáme jasno. Sklouzáváme k sociologickým, psychologickým záležitostem a nevíme, kde máme své hranice. Hovoříme do věcí, které se nás až tak netýkají. Nebudu se bavit o výzkumných záměrech, kde předpokládám týmovou spolupráci. Pohled na knihovnictví se mění. Je propojené se znalostním managementem, s informačním managementem. Ten se provádí i v komerční sféře, knihovny zase patří do sféry rozpočtové. Nejde jim o zisk, jde jim o poskytování služeb co nejširší společnosti. Najít styčné body [pro] jednotnou platformu, tam vidím problém. Přesouváme se z reálného světa do [světa] digitalizovaného. Pokud se to týká přísunu odborných informací, [je to] v pořádku, pokud se to týká odborného života, jak kdy. Určitě ne, pokud se to týká úplného vzdělávání ve virtuální podobě. Kontaktem cvičíte u studentů emoční a sociální

inteligenci. Funkce a podstata výuky se nemění, mění se forma výuky, nezměnila se podstata, poznatkový tezaurus, soubor znalostí. Soubor znalostí studentům předám, pomůže mi slide nebo e-learningový modul, online komunikace nebo komunikační schránka. Někdo je kinestetický, někdo auditivní, či vizuální typ, každý si vybere to své, technologie mi pomohou poznatky předat všemi třemi způsoby.

Studijní obor knihovnictví zde na univerzitě začal vznikat v rámci oboru bakalářského studia české literatury. Pomohla mi bratislavská katedra i pražská katedra. Obrátila jsem se na svoji mateřskou fakultu, tam jsem vzala kurikula, vzala jsem kurikula z pražské [fakulty], srovnávala [je] a začala jsem vytvářet jádro oboru. S panem profesorem Cejpkem jsem si věci ujasnila. Všichni se mnou byli ochotni komunikovat a pomáhat mi dávat obor dohromady. Měla jsem vytvořit koncepci, ale to pro mě není žádný problém. Mají to být knihovníci, co se dělá v knihovnách? V knihovnách se točí všechno kolem dokumentů, takže mají znát na úrovni bakalářského studia typologii dokumentů, aby věděli, jaké informace jednotlivé typy přináší, aby je uměli zpracovat po stránce identifikační a věcné a informaci o dokumentech vložit do určitého systému, aby uměli informace vyhledávat a aby dokázali komunikovat s uživatelem. Když mnohem později vznikala navazující magisterský obor, bylo potřeba mít lidi, vybrat své pole působnosti a lákat odborníky, aby přišli. Sestavila jsem kurikulum a mírně se to připomínkovalo, v podstatě bylo přijaté komplet, prošlo to diskuzí, kdo jaký předmět bude učit. Bakalářské jádro vidím v podstatě na všech univerzitách stejné, se stejnou obsahovou náplní, s tím, že i na bakalári mohou být doplňující předměty. Každé pracoviště by si pak vzalo své specializace a podle trendů vývoje směřovalo více k informačním studiím nebo se věnovalo veřejným knihovnám. Členění specializací vidím až v magisterském [programu]. Všechno se točí kolem tří věcí. Jsou to informační zdroje, informační metody a informační systémy. A tomu odpovídá jádro: typologie dokumentů, informační analýza,

která vytváří obraz dokumentu, ten ho zastupuje v informačních systémech. Navazují národní bibliografické systémy, které tvoří přístupový most k dokumentovým fondům, problematika digitálních knihoven a na výstupu informačního systému jsou to informační služby, zpřístupňování dokumentů a informací, rešeršní strategie a dovednosti práce s uživatelem.

Přednášet podle trendů znamená jít dopředu. Přednáška, kterou sem měla loni na stejné téma, už je letos jiná. Mohu ji částečně použít, ale vždy ji musím použít aktualizovanou, nebo ji postavit z hlediska trendů úplně jinak. Technologie mi určitým způsobem ulehčuje výuku, ale bojím se povrchnosti ze strany studentů, abych nedostávala otázky typu: „Když píšu diplomovou práci, kolik můžu mít online zdrojů a kolik zdrojů tradičních?“ To je hloupá otázka. Prostě studují problém, hodnotím zdroje. Pokud potřebujete systémový, sofistikovaný pohled na nějaký obor, objevuje se v tradiční monografii. Když někdo zpracoval téma jenom z internetových zdrojů a jsou to většinou přehledové články, na tom se téma postavit nedá, mohou ho jen doplnit. Výhrady mám vůči e-learningovým modulům. Myslím si, že rozmazlují studenty v tom smyslu, že si zvyknou studovat jenom to, co je v těch modulech. Podle mě je podstata studia na vysoké škole ve studiu základní literatury. Přednášky jsou stavěny na základních znalostech, které se studenti dozvědí z literatury a vy je vedete – na co se mají soustředit, dodáváte jim nejnovější trendy, konzultujete to, čemu neporozuměli. Když jim zpřístupním e-learningový modul, studují jenom ten a to je špatně. Takže v podstatě to dělám tak, že zjistím, jestli nastudovali literaturu a e-learningový modul jim spustím, až když se mají připravovat na zkoušku, aby jim pomohl zorientovat se, na co je [kladen] důraz. Je podpůrný a tak by to mělo zůstat. Neexistuje, aby student studoval vysokou školu a nepřečetl si základní publikace k problematice. Občas to dělám tak, že studenti si mají v průběhu semestru nastudovat literaturu, kterou zadám, mají za úkol přednést, co nastudovali a k tomu začne diskuse, jak ji pochopili. Snažím se v nich vzbuzovat vize,

strategické myšlení, aby nemysleli jen na dnešek. Najdu si v rámci předmětů, které učím, prostor pro metody, které přispívají k rozvoji osobnosti, například v rámci cvičení informační analýzy měli studenti dělat anotace nebo referáty z literatury, měli je přednést, nahrávali jsme to na pásek a ten jsem jim dala domů, aby se slyšeli, ta zpětná vazba tam musí být. V rámci jiného předmětu, kde mám zahrnutou problematiku systemického koučování a time managementu, jsme zkoušeli koučování, jeden byl kouč, druhý povídal a třetí zaznamenává, jestli kouč dokázal z povídajícího dostat, co ho trápí, kde vidí nápravu, jaké otázky to byly, jestli vynucovací nebo pozorovací.

V rámci našeho oboru máme vychovávat informační specialisty, ale samozřejmě se vůbec nebráníme, když [studenti] budou pracovat v knihovnách jako knihovníci, naopak, to je v pořádku. Máme informatické zázemí, informatici chápou, že informace a informatika spolu souvisí a že knihovnictví je pěkná aplikační oblast. Vlastně se začínají hledat styčné body. Potřebujeme jejich znalosti, databázové systémy, znalostní systémy. Podílíme se na grantech z Evropských fondů – Operační program vzdělávání pro konkurenceschopnost s inovací studijních programů a převodem do virtuálního prostředí. Máme Moodle server a tam provozujeme e-learningové kurzy jednotlivých předmětů našeho studijního oboru. V minulých letech jsme podávali do grantové agentury projekt na hodnocení kognitivních a sociálních aspektů informačního chování uživatelů metodou dataminingu, dále jsme chtěli dělat výzkumný záměr z oblasti bibliominingu. Považuji to za aktuální a nosná témata. Personálně jsme nebyli dostatečně zabezpečeni, máme málo lidí, čekáme, až naše doktorandky dokončí [studia]. Co se mne týká, poslední dobou se zajímám psychologicko-sociální zaměření informačních procesů, mojí doménou je kognitivní psychologie. Mým odborným cílem je napsat systemizující stěžejní učebnici z informační vědy, která zahrne východiska, současný stav, trendy a vývoj. Slabost mám pro národní bibliografie. Mé okouzlení informačními technologiemi už trošinku upadá.

Říkám si, že to bude jenom lepší, "vymakanější", ale bude to v podstatě stejné. Mám zájem o absolvování institutu systemického koučování s vizí, že získám certifikát a taky že se vrátím ke své psychoterapeutické poradně.

6.3.6. Profil VI

Robert Pergam

Měl jsem fantastické rodiče a skutečně šťastné dětství. Přistupovali k mé výchově a vzdělávání tak, aby mě nebylo nic nuceno, a zároveň jsem se nepoflakoval. Učinili mi nabídku a musel jsem se rozhodnout. Nemuselo to být, co chtěli rodiče, ale to, co jsem chtěl já. Maminka i tatínek rádi četli, měli jsme bohatou knihovnu. Velmi brzy mi začali nabízet četbu. Otec, který měl dobré prvorepublikové vzdělání, nečetl tolik, jako četla maminka, která měla díky době zhoršený přístup ke studiím. Četla krásnou literaturu a četla tolik, že jsem se nestačil divit. Lásku ke knihám mám tedy po mamince. Už někdy v první třídě jsem začal chodit do lidové knihovny. Zažil jsem ještě dva roky skauta. Hodně mě ovlivnila samozřejmě i škola. Měl jsem štěstí na dobré učitele češtiny a literatury. Měl jsem štěstí i na dobré kamarády, vzájemně jsme si pomáhali a pořád jsme zakládali nějaké kluby. Kamarádi taky četli. Moje první čtení bylo založeno na Foglarových knížkách. Později jsem velmi rád četl knihy, které se nazývaly špalíčky. Díky učitelům jsem si vedl čtenářský deník. Další impulz ke vzdělání, který nastartoval například můj zájem o historii, jsem získal právě ve skautu, když jsem se dozvídal o příbězích z první světové války. Měl jsem štěstí i na učitele dějepisu. Učili ho nezkresleně nebo se vyhnuli některým věcem, aby nemuseli dějiny deformovat. To byl základ dobrého vztahu ke společenským vědám. Na druhém stupni do sedmé třídy jsem poměrně zlobil, měl jsem (...), konflikt s paní učitelkou, která nás učila dějepis. Byla velmi nervózní, házela po nás dokonce klíče a my jsme se tomu smáli. V osmé třídě jsem se dozvěděl, že její dědeček přemluvil pátera, aby ukryl parašutisty, kteří spáchali atentát na Heydricha, a značná část její

rodiny byla vyvražděna, ona zázrakem s dětmi přežila. Proměnil jsem se vůči ní ve vzorného žáka. Někdy v osmé, deváté třídě jsem byl požádán učiteli, abych pomohl spolužákům, kteří ve výuce nebyli tak silní a začal jsem je doučovat. Peníze jsem nechtěl, učil jsem za naturálie - dostal jsem třeba broskvový kompot nebo jsem učil z dobrého pocitu. Kamarád v osmé třídě založil radiotechnický kroužek, který mě tak ovlivnil, že jsem si podal přihlášku na střední průmyslovou školu zaměřenou na sdělovací techniku a radiotechniku.

Na dobré učitele jsem měl štěstí i na střední a na vysoké škole. Přesunul jsem se na střední průmyslovou školu, kde jsem měl paradoxně vynikající profesorku češtiny a literatury. Učila nás zajímavě číst a díky tomu jsem se potom zajímal třeba o metody čtení, [z čehož] se vyvinul celoživotní koníček. Bavilo mě mnoho věcí, včetně exaktních předmětů – chemie, fyzika, bavila mě biologie. Na konci střední školy mě hodně ovlivnila prázdninová škola Lipnice, hnutí Outward Bound. Tam jsem se začal dívat na vzdělání trochu jinak, líbilo se mi, jak se pracovalo týmově, pracovalo se s tvořivostí a vzdělání se propojovalo s herním principem. Univerzální vzdělanosti si velmi vážím, ale mně děsně zkomplikovala život tím, že jsem se nemohl rozhodnout, nevěděl jsem, co mám jít studovat. Mě prostě bavilo úplně všechno. Trošku jsem pošilhával po medicíně, ale tím, že jsem vystudoval průmyslovou školu, jsem tehdy nemohl už udělat nějakou vyhýbku. Absolvoval jsem dvouletou vojenskou základní službu, a když jsem se vrátil, můj kamarád mě inspiroval, abych šel vést kroužek počítačů ve stanici techniků při Domu dětí. Začal jsem studovat vysokou školu. Velkým impulsem pro mě bylo přečtení publikace Lidé a informace od pana docenta Vladimíra Smetáčka, kterou jsem dostal ve vojenské knihovně. Na základě této knihy jsem zkusil udělat přijímačky na tehdejší obor Vědecké informace a knihovnictví. Tu školu jsem vlastně ani studovat nechtěl, chtěl jsem si zvolit směr Vědeckotechnické informace na Vysoké škole ekonomické, [který] mě lákal víc, akorát tehdy se už neotvíral

obor při zaměstnání a já jsem už pracoval. Naše studijní skupina spolu nesmírně držela, studovala s námi knihovnice, která pracovala na katedře. Koordinovala nás a zajišťovala nám studijní materiály. Přesto, že studium bylo při zaměstnání, měli jsme vlastně formu denního studia - poměrně často jsme se scházeli a učili se spolu. Scházíme si i dneska, i když už nemáme pravidelná setkání. Měl jsem hrůzu z předmětů typu katalogizace. Učil jsem mé spolužačky rešerše nebo jsem pomáhal s exaktnějšími předměty, ony mě pomáhaly ručně sestavit katalogizační lístky. Velmi mě ovlivnily přednášky paní profesorky Marie Königové, která nás učila systémovou teorii. Kdyby se mě někdo zeptal, jestli bych si zvolil jiný obor, zvolil bych si medicínskou specializaci, ale to je otázka nenaplněného životního snu. Studoval jsem obor, který je velmi dobrodružný a myslím, že je dobrodružný i v současném vývoji. Skýtá mnoho mezioborových i tušených a nepojmenovaných souvislostí. Jeho nevýhodou i výhodou je jeho poměrná mladost, nemá ukotvenou metodologii, nemá zavedené odborníky s patřičnými profesorskými a docentskými tituly, takže bojuje o akreditace. Je to obor budoucnosti.

Než jsem přišel na ústav, vůbec jsem netušil, že bych do akademické oblasti nastoupil, neboť jsem se držel v informačně-knihovnické praxi. Pracovat jsem začínal v oblasti soustavy VTEI, která byla velmi zajímavá. Skrývala mnohé vzdělané lidi, kteří se nemohli realizovat ve vedoucích funkcích. Pracoval jsem v Ústavu vědeckých informací ministerstva obrany. Byla to nesmírně zajímavá životní zkušenost, člověk mohl provádět informační obsluhu pro celou řadu oborů v oblasti přírodních a technických věd. Jedno slunečné jarní odpoledne zazvonil na tehdejšími pracovišti telefon, na druhém konci linky byl pan docent, který mi nabídnul, abych se přihlásil do konkurzu na Ústav. Nejdříve jsem mu řekl: „Do školství? Ne, děkuji.“ Takticky řekl: „Neříkejte ne, přijďte na kávu a popovídáme si o tom.“ První, co řekl: „Peníze Vám nabídnout nemohu, ale můžu vám nabídnout seberealizační prostor.“ Práce, co jsem dělal, mě bavila, ale všechno se v té době přeorganizovalo, zanikl i vědecký výzkum v

gesci ministerstva obrany, rušily se výzkumné ústavy. Přemýšlel jsem, co dál, uvažoval jsem nad komerční sférou. Mohl jsem se rozhodnout, jestli poloviční úvazek nebo celý, rozhodl jsem se pro radikálnější úvazek, přesto, že jsem šel finančně dvojnásobně dolů. V červenci jsem byl na výběrové řízení, 1. září už jsem fungoval na poloviční úvazek, 1. října na celý. Hodně mě ovlivnila prázdninová pedagogika v té kráse někomu něco dále předávat. Tady pramení zájem o pedagogiku, už od skautingu, přes doučování na základní škole, přes kroužek základů počítačů pro děti a mládež při stanici techniků. Ze začátku jsem se obával, jak zvládnu roli učitele. Měl jsem pocit, že člověk není teoreticky vybaven. V té době praxe předbíhala tehdejší informační studia. Dělal jsem online systémy a ty se na katedře neučily, všechno bylo postaveno na klasickém knihovnictví. Nejlepší školou pro mě byla praxe, naučil jsem se rešeršovat patentové informace, medicínské zdroje. Mohl jsem čerpat sílu praktických úloh, o které studenti stáli. Online systémy se mi staly celoživotní láskou, i informační obsluha vědecké klientely. Vědecká klientela se taky začala měnit. Najednou vědecký výzkum nebyl finančně zajímavý, lidé v oblasti vědeckých informací dostali nabídku od zahraničních firem dělat ředitele a byl tu zájem o obchodní a firemní informace, můj vedlejší koníček Competitive Intelligence. Na ústavu to sice mělo krásu, ale z toho se člověk nenají. Co se mi líbilo, byla skutečně ta tvůrčí svoboda, kolegiální vztahy a slušné zacházení, to jediné, co se dá nabídnout, když nenabídnete peníze. Co se mi vždy líbilo, bylo spojení vzdělání a hry, stará zásada Komenského „škola hrou“, takový Homo ludens, jeden z nejvyšších impulsů pro mé působení ve školství. Našel jsem si dílčí pracovní poměr ve společnosti zabývající se lékařskými informacemi, informacemi z přírodních a technických věd, zejména s informacemi z chemie a toxikologie. Poznal jsem skupinu lidí, která mi dále poskytla možnost prakticky i teoreticky se vzdělávat.

Když jsem mezi humanitně orientovanými odborníky, popíchnu je z hlediska ICT, když jsem mezi lidmi, kteří fandí ICT, popíchnu je z hlediska

společenskovedních aspektů. Nikdy neříkám, že jsem informační specialista, termín je příliš dlouhý a při představování profese to zní směšně. Říkám: „Pracuji v oblasti akademické informační a knihovní vědy.“ Když chci pozorovat, jak lidé reagují, řeknu, že jsem knihovník. Knihovník je profese spojená s určitým konzervativním chápáním. Běžní lidé nevědí, že knihovny jsou součástí informační společnosti. Někdy tak mohou být knihovníci „diskriminováni“ na pracovním trhu, neboť se nepředpokládá, že by knihovník byl zdatný v používání výpočetní techniky. Na místě je klást důraz na oba dva výrazy – informační specialista a knihovník. Používání je otázka rozumného kontextu. Je-li potřeba ukázat, že náš obor je součástí oborů, které jsou tahouny rozvoje znalostní společnosti, pak je na místě používat termín nový. V případě, že by někdo chtěl štitivě odvrhnout slovo knihovník, je nutné termín reinkarnovat v novém poslání. Naše profese má často misionářský charakter. Mezi lidmi, kteří povědomí o naší profesi nemají, je na místě střídat pojmy knihovník a informační specialista, aby si to lidé uvědomili. Profesi bych nazýval bratrským svazkem informační specialista a knihovník. Na pozici učitele jsem hrdý a vůbec se nestydím říci, že jsem učitel. Profese učitele může společnost hodně ovlivňovat. Velkým nešvar školství je považovat studenta za soupeře. Nejlepším marketingovým výstupem učitele je žák lepší než učitel. Staví nějakou novou cestu, něco proboujává a jeho žáci zase budou lepší, než byl on, v tom je smysl učitelské profese. Strašně se mi líbí, když se studenti stávají odborníky, považují to za smysl své práce. Práce učitele je nejenom povoláním, je to i poslání. Znamená, že předáváte, inspirujete, umíte motivovat k poznání. Baví mě sdílet s lidmi vědomosti, vymýšlet a rozjíždět věci, baví mě věci koncepční. Nebaví mě lidi kontrolovat, nejsem manažer. Někdy jsem uštvaný časem. Nemám rád protekci, známosti v pejorativním významu pohrdám. Na lidech hledám to dobré, špatné často zapomínám. Kamarádství a přátelství jsou pro mě hodnoty, které stavím v životě na nejvyšší příčky. Ve vztazích jsem nebyl ani příliš aktivní, ani zastrčený. Mám hodně kamarádů,

ale jenom několik přátel. V životě dám hodně na upřímné kamarádské vztahy. Moje sociální vztahy s lidmi se často vytvářejí díky těmto zkušenostem.

Studenty mám rád, práce s nimi mě baví, je krásná a obohacující. Když je člověk mezi studenty, tak svým způsobem je neustále mladý přesto, že stárne. Díky studentům získává zpětnou vazbu, které by se mu mezi staršími kolegy v zaměstnání nedostalo. Nejšťastnější jsem, když se mi podaří přednáška, předmět a studenti jsou spokojeni a ocení to. Důležité je, aby učitel rozuměl studentovi, chápal jeho myšlení, jeho starosti a radosti, diskutoval s ním. Vzniká zajímavý profesionálně partnerský vztah na bázi přirozené autority, kdy se student stává kolegou. Ke kolegům se snažím přistupovat tak, aby to byl skutečně kolegiální vztah, potom mohou vznikat i vztahy pracovně přátelské. Řízení ústavu je často dáno poučenou intuicí. Nevyznávám administrativní autoritu, ale svobodu lidí tvořit a pracovat, tedy kombinaci stylu motivačního a demokratického. Důležité je pro mne delegování, víra, že ti lidé to udělají dobře. Nechci dělat administrativu a úředničinu, jsem někdy uštváný časem a nedokážu si představit, že bych bez sekretariátu mohl tu práci dělat, doslova bych lezl po stěně. Ústav měl dříve ambivalentní vztahy, byl často odtržen od praxe, v současnosti vidím mezi odbornou veřejností a ústavem jenom dobré vztahy. Školství se změnilo, pracují tam lidé, kteří byli v praxi, mladá generace lidí, kteří přemýšlí jinak, viděli svět. Vztah je poměrně dobrý i poměrně aktivní. Slyším, že ústav by mohl dělat více pro praxi. Když si nechám udělat výčet akcí, co se pro praxi udělaly, zjistím, že je to poměrně velký seznam, kolik lidí se angažuje a pomáhá něco organizovat. Leonardo da Vinci by řekl: „Nikdy nevysvětľujte, přátelé to nepotřebují a nepřátelé vám stejně neuvěří.” S těmi v praxi, co nás mají rádi a my je, tak žádné problémy nevidím a ty ostatní neřeším. Není reálné, aby ústav vytvářel řadu projektů, programů, včetně e-learnigových podpor zadarmo. Vyučující už je přetížen a představa, že vyrobí něco jenom proto, že to potřebuje praxe, není reálná. To je jako bychom se my obrátili na někoho z praxe, ať nám něco odpřednáší

zadarmo. Praxe a akademická strana by si měly nahrávat. Mě třeba zaskočilo, že se jeden čas nepodpořily projekty jenom proto, že pocházely s akademické sféry nebo naopak akademická sféra se dívala na programy z informační oblasti, že mají patřit pod knihovníky. Kdyby se více sdružily finanční prostředky, více se ekonomicky spolupracovalo, tak se bude vytvářet spousta zajímavých produktů, třeba nové vzdělávací moduly, zajímavé semináře, programy. Informačně-knihovnická komunita má obrovskou výhodu, v Česku existuje jakási kolegiální vzájemnost, cechovní sounáležitost, díky perfektním lidem v praxi, expertům a ředitelům knihoven.

Spíše bych unesl, že někdo řekl, že jsem špatný ředitel, než že jsem špatný přednášející. Prvotně mi záleží na tom, abych byl dobrý učitel. Snažím se oddělit řízení ústavu od přednášení. Na přednášky potřebuji klid. Přednáškový den vypadá většinou tak, že mám nějakou pracovní přípravu, vymyslím didaktické formy, aby byla možná od studentů zpětná vazba a zároveň, aby mě [v tom množství] časově nezahltila. Přednáška patří pouze těm lidem, kterým přednáším. Jinak ten den je míchán řídícími povinnostmi, grantovými povinnostmi, koordinačními povinnostmi, různými vědeckými nebo knihovními radami. Velká nevýhoda mého pracovního života je, že jsem někdy štvanec, velká výhoda je, že poznávám nesmírně zajímavé studenty, kolegy a nové myšlenky. Byla mi nabídnuta stáž ve Spojených státech, dala mi nesmírně mnoho. Najednou jsem viděl, co znamená špičkový obor informační a knihovní věda, špičkové knihovnictví. Po první stáži jsem se vracel do České republiky s určitou deziluzí, jak jsme pozadu. Uvědomil jsem si, co je smyslem stáží. Člověk může importovat zkušenosti ze světa. Zejména pro mladé lidi je strašně důležité, aby vyjeli a viděli, o čem ten obor je. Po deziluzi přichází nabití energií, okoukali, co je nové, jsou schopni ty věci tady zavádět. Stáže mně dávají obrovský rozhled, co se v našem oboru děje. Jsou nezastupitelné, stáž znamená více porozumět našemu oboru ve světě. Stáž je součástí výbavy moderního učitele. Konferencím jsem dříve připisoval megatický význam, hltal

jsem každou přednášku, každý workshop, seminář. Zjistil jsem, že na konferencích existuje jedna záležitost a to je její neformální část. Setkávání o přestávce, diskutování s kolegy. Díky konferencím se dá navázat spousta neformálních profesionálních kontaktů. Třeba v oboru je nějaká nová technologie a vy požádáte toho dotyčného, protože ho znáte neformálně z konference, aby tu technologii zapůjčil na vyzkoušení studentům. Konference v akademické sféře nejsou u nás příliš systémově podporovány. U nás neexistuje, že by člověk mohl jezdit z normálního rozpočtu každý rok na nějakou konferenci, která je pro něj důležitá. Konference u nás jsou závislé na grantové úspěšnosti, což je zejména u mladších lidí velmi problematické. Člověk spíše konference objevuje, když by se chtěl nějaké konference pravidelně účastnit, tak na to nejsou prostředky. Ve Spojených státech si může učitel vybrat jakékoli dvě konference ve světě. Kvalita konferencí je proměnlivá, někdy je ta konference zajímavější, někdy méně. Mě konference v České republice až tak moc nové poznatky nepřinášejí, přináší mi zajímavá setkání. Když poslouchám nějaký příspěvek ze zahraničí, tak se mi spouští asociativně spousta myšlenek, napadá mě nesmírně mnoho kontextových věcí. Oceňuji, že deset procent příspěvků mě nakopnou inspirací. Novinek, které se na konferencích objevují, moc není.

Mohl bych říci takové to klišé, že (...) se úroveň studia propadá, že současný bakalář je na úrovni dřívějšího maturanta. Zamýšlím se nad tím, co mladí lidé umí dneska. To já jsem v [jejich letech] vůbec neuměl. Rozhodně bych si netroufl říci, že současná výuka je povrchnější. Řekl bych, že je jiná, odpovídá globální informační společnosti, odpovídá něčemu, co se nazývá sdílení informací. Nemyslím si, že současní lidé jsou nevzdělaní, mají jinou strukturu znalostí. Otázka je, na co mají být v životě připraveni? Dokážeme správně vyhodnotit strukturu znalostí, kterou se musíme naučit chápat, abychom studentům stačili, abychom jim předávali to, co uplatní v budoucnosti? Je mladé generaci podávána didakticky i obsahově správně? Nepředáváme spíš

svoje představy, jak by to mělo být, které míří do minulosti? Pokud bychom říkali, že je to špatně, je to pro pedagogický stav výzva, aby se něco zlepšovalo. Jestliže se má něco zlepšit, tak má člověk začít sám od sebe. Jestliže budu učit metodami, které byly vhodné před patnácti lety a studenti to nebudou akceptovat, mohu si stěžovat, že současný student není to, co bývával, ale otázka je, zda to není tím, že nejsem učitel na svém místě. Výuka se mění hodně, ale stejně si myslím, že klasickou výuku neopustíme, protože mentální model studenta se až tak příliš nemění. Nemůže překročit kognitivní schopnosti přijímatele informace. Dá se ovlivnit moderními technickými prostředky, ale pokud má člověk tyto věci zvládnout, tak je musím promyslet, vstřebat, zkusit aplikovat a to jsou věci, které potřebují jisté časové horizonty, k tomu žádná technika nepomůže. Tam si myslím, že jsme stále klasičtí. Líbilo by se mi více zapojit do výuky hry, jakousi sociální komunikaci. To reálně jde, když máte menší počet studentů, ale jestliže máte v ročníku čtyřicet, padesát studentů, znamenalo by to, že je musíte dělit třeba na čtyři skupiny. Kolik je to hodin týdně? Nemáte čas navíc, musíte učit další předměty, máte další povinnosti. Současní učitelé jsou přetíženi ze dvou důvodů: studentů je hodně, to je nešvar celého školství a řada učitelů se musí ještě někde žít. Bohužel nežijí v takovém klidu jako v [zahraničí], standardní učitelský plat je neúživý. Kombinují praxi a teorii, což studenti ocení nebo učí na mnoha školách. Když učí dobře, proč ne? Mě baví kombinovat, pokud to jde, přednášky s nějakou hrou a s tvořivostí. Připravím si v hlavě dva, tři scénáře přednášky. Vím, co chci studentům sdělit, ale přednáška není připravena do nejmenšího detailu. Potom se snažím navázat kontakt se studenty, abych dokázal udělat výuku živě, zajímavě předal vědomosti a výuka nebyla jednostranná, ale interaktivní. Ne vždy mám možnost pracovat seminární formou. Přednáška nebo seminář, kde mám třicet studentů, není tak osobní, styl výuky je formalizovanější. Líbí se mi, když se studenty hovořím nejen při výuce, ale když student řadu věcí diskutuje po skončení výuky. Zároveň mě baví vedení diplomových prací, vzniká nějaké dílo, to dílo vytváří student, ale je

veden učitelem a jemně posouván ke své budoucí odborné roli. Upřednostňuji klasickou výuku podpořenou maximem moderních technologií, ať jsou to blogy, Facebook, web-learningové nástroje, ale pouze jako podporu. Jsem poměrně skeptický k čistokrevným distančním formám, nemyslím si ani, že blended-learning je řešení pro univerzity. Využívám hodně informačních technologií typu online systémů, doplňují klasickou výuku. Postupuje se metodou případové úlohy, kterou si studenti vyzkouší, na tom se staví teorie. Používám hodně podpor, vedu pro studenty speciální blog. Jsem zastánce levných a praktických řešení. Stavěl jsem e-learningové podpory na web emailových systémech, ale postrádám v těchto systémech interakci a bystrost komunikace. Pokud lidé, místo aby docházeli na přednášku, začínají komunikovat elektronicky třeba přes email, stávají se zátěží. Jak poznáte, co vlastně student chtěl komunikovat, když se vyjadřuje jinak v ústní komunikaci a jinak ve formální komunikaci přes email? Člověk musí zvážit, jak bude časová investice efektivní a komu bude sloužit.

Kurikula musí být postavena na dobrém obsahu a na osobnosti učitele. Učitel se musí v kurikulech sám identifikovat, potom mohou nastoupit technologické prostředky. Jádro by bylo jiné před dvěma sty lety, jiné před padesáti, jiné před deseti. V současnosti je jádrem pochopení, jak informace vznikají, jak jsou získávány, analyzovány, klasifikovány, zpracovány, organizovány, uloženy, vyhledány a jak se dostávají k lidem. Jádro oboru se točí kolem informačního cyklu, koloběhu informací ve společnosti. Podařilo se nám takové národní obrození, překonat předsudky vůči oboru, to jsou ti technokrati nebo naopak to jsou ti knihovníci. Prorážíme povědomí o informační vědě. Obor má své místo na slunci, je uznáván jako vědní obor. Není o kariéře, je o službě. Lidé, kteří touží po hierarchickém vzestupu, volí spíše jiný obor. Líbí se mi, že obor není mocensky dravý. Je natolik dynamický, že porozumění našemu oboru není doživotní, obor se poměrně rychle vyvíjí. Jsme vědou aplikovanou. Rozumět trendům znamená neustále se orientovat nikoli

v jádrové disciplíně, ale sledovat nové nastupující obory, které mohou vytvářet potencionální rozhraní s naší vědou, například může souviset s robotikou, se souborem kognitivních věd. Obor ještě nemá dostatek lidí s výzkumným potenciálem, kteří by se zabývali novými trendy mezioborovosti v naší vědě. Přednášet podle trendů je umět odlišit, co je móda a co by student měl znát. Student by to měl zároveň dostávat kognitivně přijatelnou a lákavou formou. Dobrý učitel musí být herec. Musí reflektovat i moderní didaktické formy, používat nástroje typu Web 2.0, web-based learningu, e-learningu. Strašně důležité jsou tři prvky: mít kvalitní obsah, umět udělat edukaci motivačně a volit adekvátně situaci moderní didaktické pomůcky. Je potřeba sledovat i trendy, které [se později ukáží] slepými ulicemi, protože pokud se něco vyvíjí, tak to má i slepé uličky, jsou nezbytnou fází poznání.

Cením si toho, že na ústavu je jakýsi generační soulad. Můžeme si vybírat z množství kvalitních lidí, je tu intelektuální síla. Nemotivujeme finančně, ale jinak. Osobně si každý týden říkám, zda se naplňují tři věci: jestli obor někam posouváme a nestagnujeme, zda jsou studenti spokojeni a zda se mí kolegové těší do práce. Strašně důležité jsou granty, ale aplikační záležitosti jsou v nich často podceňovány. Žádají se témata spojená k základnímu výzkumu. Abychom granty stavěli originálněji, jsme nuceni vymýšlet nové mezioborové souvislosti. Často podávání grantů nahrazuje nedostatečnost systémových prostředků. Granty nepřipouští neúspěšnost, to je taky špatně, protože jsou přece slepé uličky, tak proč by nemohla být neúspěšnost? Schválení grantů není někdy objektivní, je v tom celá řada zájmů, i partikulární zájmy hodnotících komisí, za projekty se lobuje. Nám pomohly nikoli vědecké granty, ale granty pocházející z Evropských sociálních fondů. Umožnily nám koupit prostředky moderní didaktiky, vybavit pracoviště. Granty typu Fondu rozvoje vysokých škol podpoří jednotlivce, podpoří nákup publikací, ale neumožní zaplatit lidi, vybudovat moderní pracoviště. Teď máme projekt na téma informační a znalostní management v evropském kontextu. V rámci

Evropských sociálních fondů jsme s ČVUT, s Hospodářskou komorou a s Institutem technologických aplikací dělali Síť podpory elektronického vzdělávání. Část projektu VISK mohla jít na vytvoření Elektronických textů informačních studií a knihovnictví. Dlouho jsme nemohli prosadit grant v oblasti Human-Computer interaction, nakonec se nám to podařilo v Grantové agentuře akademie věd. Nabízí se nám několik mezioborových grantů v oblasti medicíny, v oblasti ochrany a hospodářství s vodou, kde jsou velké peníze, ale máme dvojí paradox: nemáme lidi, které bychom na projekt vyčlenili, a nedaří se najít flexibilní týmy akademické sféry. Mojí osobní specializací jsou dialogové vyhledávání informací, databázová centra nebo efektivní informační obsluha vědecko-výzkumné sféry. Uplatněním oboru vidím skvěle, obor se bude rozvíjet, našel si svoji cestu. Má všechny předpoklady, aby byl tematicky přitažlivý. Důležité je, aby využil všech nástrojů spolupráce, neizoloval se a byl kooperativní. Chci, aby se odkrylo téma Human-Computer interaction v informační vědě a role uživatelských rozhraní informačních systémů. Líbí se mi oblast Online Reading - čtení z online systémů ve vztahu ke kognitivním schopnostem člověka. Mám nápady na rozhraní medicínských oborů a našeho oboru, propojení se světem obchodu a průmyslu v oblasti Competitive intelligence. Líbila by se mě výzkumná témata na rozhraní informační vědy a věd kognitivních, lingvistiky, máme si co říci i s historiky při vytváření systému historického kulturního dědictví. Rád bych se věnoval střídavě jak profesi učitelské, tak profesi výzkumné.

INFORMAČNÍ PROFESIONÁL – MODERNISTA

6.3.7. Profil VII

Jindřich Memorát

Když mně byly čtyři roky, narodil se můj bratr. Od tohoto věku jsem byl odkázaný na samostatnost, dokonce jsem chodil sám do mateřské školky.

Všechno, co se týče povinností souvisejících se studiem, už od prvního ročníku základní školy, bylo zcela v mé režii, na mé zodpovědnosti. Rodiče se mnou nikdy nedělali žádné domácí úkoly. Nikdy jsem neměl problémy se studiem. Vždy jsem patřil spíše mezi premianty. Nemohu říct, že bych mládí promrhal bloumáním po sídlišti. Chodil jsem do skautského oddílu, s kamarády jsme zakládali vlastní organizační složky. Jezdil jsem na dětské tábory, s otcem jsem hodně jezdil na hory. Už v předškolním věku mě ovlivnil můj děda. Byl ortodoxní křesťan, rodiče byli ateisté. Děda mě unesl, aby mě mohl tajně pokřtít. Když jsem byl nemocný, děda se mnou dělal úkoly. Minimálně každý druhý týden jsem dědu navštěvoval. Měl pro mě připravenou složku vystřižených naučných vědecko-populárních článků ať už o vesmíru, chemii či čemkoliv [zajímavém]. Začal jsem rychle číst, snad ještě dřív než mí vrstevníci. Analyzoval a podtrhával v článcích klíčová slova, dělal k nim rozšiřující výpisky a odkazy na další prameny. Trvalo to až do jeho smrti v mých šestnácti letech. Jeho standardním darem byly naučné knížky. Rodiče mně rozhodně nevěnovali tolik soustavné činnosti nebo pozornosti. Na přelomu prvního a druhého stupně jsem trávil stovky hodin četbou beletrie i mému věku adekvátní odborné literatury. Cítil jsem, že mě baví získávat nové informace, nejenom faktografické, ale i z různých historických etap v rámci různých literárních žánrů. První stupeň základní školy byl normální. V první třídě mě po měsíci rodiče přihlásili na kurz angličtiny (smích), naskočil jsem do kurzu, všichni už měli minimální slovní zásobu. Bylo to pro mě frustrující, kurzu jsem nechal. Ve čtvrté třídě jsme bydleli [vedle] rodiny, měla dva syny, kteří byli problémoví studenti. Byť byli ve vyšších ročnících než já, chodíval jsem je doučovat matematiku a češtinu. Na druhém stupni došlo k přerozdělování ročníků, celá třída byla přeřazena na uměleckou školu, kde byla vyšší kvalita vzdělávání. Byli jsme tam tři nejlepší kamarádi, jeden se odstěhoval na druhou stranu republiky, zůstali jsme dva. V páté třídě jsem začal chodit v rámci volitelných předmětů na ekologická praktika a do informačních a komunikačních technologií. Ty mě hrozně bavily, [hrál

jsem] počítačové hry, jako každý mladý kluk jsem byl fascinovaný technologiemi. Chodil jsem do kurzů výtvarného umění, kde jsme kreslili, modelovali, dělali sochy. Ve třídě jsem až do konce základní školy vykonával funkci předsedy třídy, účastnil jsem se matematických olympiád, básnických soutěží, organizoval jsem školní výlety - jejich lokalitu, trasu, program. V rámci třídy jsem měl silný vliv na své vrstevníky, přikláněli se k tomu, co jsem si myslel. Byl jsem pokládán za intelektuála. Zajímalo mě úplně všechno, měl jsem potřebu všemu rozumět. V deváté třídě jsem dal [při výběru střední školy] na doporučení rodičů, které mělo pragmatický rámeček. Všeobecné mínění bylo, že studenti středoškolských ekonomických oborů naleznou větší uplatnění. [Vybrali] jsme obchodní akademii, (...) která do velké míry ovlivňuje (...) zaměření, které mám v současné době. Na střední škole jsem ztratil vztah k technologiím, nechtěl jsem se živit IT světem, přestal jsem na čtyři roky sledovat trendy. [Při studiu] jsem nastoupil do práce v akciové společnosti s mezinárodním působením, začal jsem dělat účetního, postupně i ekonoma.

Když jsem se hlásil na vysokou školu, nabyl jsem dojmu, že orientace na ekonomické vědy není to, co bych chtěl dělat. Hledal jsem obor, o kterém jsem se domníval, že mě bude bavit. Bezprostředně po střední škole jsem nastoupil na bakalářský obor Informační studia a knihovnictví. Neměl jsem ještě úplně jasnou představu o tom, co to bude znamenat. První roky na bakalářském stupni ve mně nabudily dojem, že [ani] toto není to, co bych chtěl dělat celý život. Zapálení pro obor ve mně vyvodilo až studium navazujícího magisterského studijního programu v rámci [jiné] univerzity. Viděl jsem, že knihovnictví nemusí být jenom (...) metodické postupy, které souvisejí se zpřístupněním dokumentů nebo informací, našel jsem přesahy (...) směrem k informační vědě. Problematika informační vědy mě zajímá více než knihovnictví. Zjistil jsem, že čím více toho mám nastudovaného, tak tím (smích) méně toho vím, že neustále nacházím další a další mezery (...). Bylo to

hodně deprimující a projevilo se to nihilismem. Nihilismus vedl k racionalismu, odstranil emoční linie, které předtím byly v procesu rozhodování významnější. Začaly se mi měnit kritéria pro přátelství. Hledal jsem lidi, o kterých jsem si myslel, že si od nich mohu něco odnést, je zajímavé s nimi hovořit a poslouchat jejich myšlenky nebo problémy. Takovéto lidi mám kolem sebe doposud, devadesát pět procent mých přátel jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé. V té době jsem už pracoval na hlavní pracovní poměr v komerční sféře jako vedoucí ekonomického oddělení, začal jsem dělat věci kolem IT. Měl jsem zajištěné finanční prostředky i budoucnost.

Už v době školního věku jsem chtěl být učitelem. Ze začátku jenom proto, že mě fascinovala moc pedagoga, že může dávat pětky a (pousmání) razítka. Pomáhal jsem svým kamarádům na základní škole, na střední škole, na vysoké škole, měl jsem tendence někoho vzdělávat nebo někomu s poznáním pomáhat. Cítil jsem, že pedagogická profese může být to, co bych chtěl dělat, protože mě baví práce s lidmi. Ještě před dokončením magisterského studia jsem se přihlásil na výběrové řízení, které vyšlo v Lidových novinách. Po schválení tehdejšího děkana jsem získal výjimku z kvalifikace (...) na dobu určitou. Když jsem dodělal magisterské studium, nic nebránilo tomu, abych v práci pokračoval. Cítil jsem, že nejsem ještě úplně vybaven. V okamžiku, kdy jsem nastoupil jako pedagog, začal jsem [mnohonásobně] víc studovat a čist, znalostní báze začala exponenciálně narůstat. Báľ jsem se, že studenti budou vědět víc než já, že si mě nebudou vážit, protože nebudu kompetentní. Od té doby soustavně rozšiřuji spektrum poznání. V dnešní době už tomu nevěnuju tolik času jako v počátcích, protože mám řadu jiných aktivit, nemám práci pouze na vysoké škole, kde finanční ohodnocení není dostačující, z učitelského platu není možné uživit svoji rodinu.

Vždycky říkám: „Jsme informační studia. Informační věda nerovná se knihovnictví. Knihovnictví je prostě řemeslo.” Musíme se co nejrychleji

adaptovat na současné prostředí, v němž knihovny jako takové ztratily monopol, co se týče hlavních zdrojů informací. Je mi ctí být informačním pracovníkem. Není žádná jiná profese, která by dokázala rozkrýt (...) přístup ke všem informacím. Znamená to být si vědom, že máte nějaké know-how, kompetence, strategické dovednosti, díky kterým budete schopni seberealizace, zajištění svého budoucího života, profesních potřeb. Máte klíčové dovednosti pro úspěch na současném pracovním trhu. Stát se učitelem je obrovská zodpovědnost za studenty. Znamená to i poslání, smysl života – věci, které dělali učitelé podle mě špatně, jsem chtěl dělat jinak. Nebudu používat „Je to má obživa.“ Není o co stát. Pedagogickou profesi vnímám jako roli průvodce poznáním, nikoliv jako autoritu. Razím neformální vztahy ve vzdělávání. Mám jasně stanovenou hranici, co si na linii pedagoga a žáka můžete dovolit. Dobrý učitel musí být empatic, ne vnímat profesi jako pásovou výrobu. Jako dobrý učitel se musíte narodit, musí to být ve vás. Není to získaná vlastnost, získané jsou zkušenosti. Je to velmi špatně hodnocená práce, (...) v současné době nevnímám žádný společenský respekt nebo prestiž. Aby někdo dělal vysokoškolského pedagoga, musí být pro tu věc extrémně zapálený nebo neschopný uživit se něčím jiným, vykonávat kvalifikovanou práci v komerční sféře. Učit budu, dokud to budu schopný dělat, to znamená pouze do okamžiku, kdy budu kompetentní, budu schopen předávat (...) takové informace, které budou pro studenty a jejich profesní využití relevantní. Garance toho, že jsme schopni, není dána věkem, ale může ze dne na den zmizet.

Celý život se snažím zamezit nepravostem. Jsem velmi citlivý na neslušné věci, počínaje intrikami až po devastaci přírody, majetku. Pokládám se za agnostika. Jsem fanoušek prožitkové pedagogiky, projektového řízení a neformálních vztahů, vnímám lidský aspekt. Snažím se být všemu přístupný, [současně] se direktivně držet všech pravidel, ovšem ne za každou cenu. Dokážu mít specifický přístup. Na výuku, která ten den bude, si dělám přípravy v dopoledních hodinách. Připravuji si podklady a ujasňuji si, co budu dělat, byť

ne vždy na papíře, celou řadu věcí mám jenom v hlavě. Nejsem fanoušek osnov, pokud má člověk co sdělit a má to v hlavě, tak to nepotřebuje. Kolem desáté, jedenácté hodiny přicházím na univerzitu, kde trávím většinu dne. Kolem poledne se setkám se studenty nebo kolegy i z [ostatních] ústavů a jdu s nimi na oběd. Pravidelně obědvám i se svými studenty. Po obědě mám výuku, mnohdy až do večerních hodin. Často odcházím poslední z celého ústavu. Většinu agendy dělám pozdě v noci. Výuku máme v různých částech univerzity po celém městě, přestávky trávím tím, že přebíhám z budovy do budovy. Pokud nemusím vyvíjet intelektuální činnost, tak jsem ve škole. Pokud musím publikovat nebo připravovat projekt, tak na univerzitu vůbec nejdu a pracuji z domova. Na univerzitě se necítím jako v práci, беру ji jako přirozené prostředí a cítím se tam dobře. Trávím tam i čas během své dovolené, kdy nemám žádný úkol, ale jdu za svými přáteli.

Se studenty jsme si rozuměli z obou stran a stále si svým způsobem rozumíme, studenti se mě [však] bojí (úsměv). Není to dáno (...) mnou osobností, ale spektrem předmětů, které mohou na humanitních směrech dělat řadě studentů problémy. Myslím si, že studenti mě vnímají spíš pozitivně než negativně, hovoří o tom evaluace. Pro mě není student jako student. Snažím se vyhledávat studenty, se kterými chci mít nadstandardní vztahy, jsou to zpravidla studenti, které já nebo kolegové vyhodnotíme jako nadějně. Dokud nejsem přesvědčen o tom, že student je nějakým způsobem výjimečný, snažím se udržovat odměřené, korektní vztahy a odstup. Ne všichni stojí o neformální vztahy. U těch, co o to stojí a vidím, že je to baví, s těmi chci být přítel, protože máme něco společného. Máme společný zájem o obor, o to aby vzkvétal, o to, aby se vytvářela [oborová] identita lidí a aby se rozšiřovala komunita. Na našem ústavu mě nikdo neomezuje. To co dělám, dělám jakoby odděleně, dochází k minimálnímu propojování s ostatními pedagogy. Velmi často mám dojem, že jsem postaven mimo zbytek pedagogů. Vzniká pakt o neútočení. Mě nezajímá, co dělají oni a je nezajímá, co dělám já. To samozřejmě není

v pořádku. V kontextu doby je ale prostředí mnohonásobně lepší. Spolupracuji s vedoucím, vztahy jsou víceméně velmi dobré, na vedení ústavu si nemůžu vůbec stěžovat. Jsem snad jediný z (usměv) ústavu, kdo generuje granty. Mám nadstandardní vztahy – opět jsou to neformální vztahy – s Centrem informačních technologií a s Centrem výpočetní techniky, [zdejší] zaměstnanci participují na našich aktivitách. Nebýt jich, polovina aktivit a projektů, které jsme zrealizovali, by nebyly. Dále jsou tady nadstandardní vztahy s knihovnou. Působím na více než jedné univerzitě a udržuju vztahy s kolegy z jiných univerzit. Nemám vztahy s tou částí odborné veřejnosti, která je ze strany knihovnictví, s odbornou veřejností v informační vědě mám vztahy nadstandardní. Vedoucí ústavů v republice mě znají a s většinou z nich si tykám. Velmi pozitivně vnímám stáže. V dnešní době jsou jeden z nejefektivnějších prostředků transferu [znalostí], kooperace a posílení mobility, jak studentské tak pedagogické. Mobilita je jeden z nejdůležitějších nástrojů pro zvyšování kvality akademických pracovišť. Na mobility jezdím rád, setkávám se s ostatními vyučujícími, vidím jasný potenciální přínos v navázání kontaktů. Studenti na [stážích] zase hledají, co můžou srovnávat – úroveň, strukturu předmětů, jejich kreditové hodnocení v kontextu s jejich [vlastním] kurikulem, svoji konkurenceschopnost oproti studentům na druhé univerzitě. Mohou se přesvědčit, že se to dá dělat i v jiném směru. Hodně často a rád jezdím na konference. Setkávám se tam s kolegy, které znám, to jádro je víceméně neměnné. Je to nejlepší prostředek, jak se pobavit o tom, co se teď děje, co by se mohlo dělat, kdo by chtěl co dělat, příležitost zjistit současné, byť lokální trendy, aktivizovat se do nějakého nového projektu. Důležité je, aby lidé byli spolu, na jednom místě, viděli se a mohli bezprostředně reagovat. Čtou v mimice reakce kolegů. Nejdůležitější věci se projednávají bez vazby na program, v kuloárech se vyřeší vždy víc než v rámci programu [konference]. Jsou jedním z hlavních nástrojů invisible college. Kvalitní konference v České republice by se daly spočítat na prstech jedné ruky. Konference u nás nejsou konference, ale setkání lidí, kteří přijedou jenom proto, aby jim někdo něco

řekl, kolikrát ani nejsou cílovou skupinou, takže je to nezajímá. Ovšem objevují se nové aktivity, nové platformy v rámci vznikajících konferencí a klastrů, které začínají být zajímavé a do budoucna to budou dobré konference.

Rozhodně bych nesouhlasil s výrokem, že úroveň studentů je rok od roku horší. V rámci časových období nebo generací procesů vzdělávání jsou to nesrovnatelné systémy. Získání titulu dnes není zárukou vůbec ničeho. Podmínky pro vzdělávání v České republice jsou rok od roku horší. Boloňský proces má na vzdělávání v naší republice negativní dopad, snaha uměle zvyšovat množství vysokoškolsky vzdělané (...) populace je prvoplánovitá, je to další špatný model. Prostředky, které mají univerzity dostávat na to, aby generovaly kvalitní absolventy (odkašláni) jsou čím dál tím nižší, studentů je neustále více a víc. Tendence rušení přijímacích zkoušek je tendence kvantity na úkor kvality. Líbí se mi uvolnění osnov pro základní a střední školy, studijní plány, které si mohou školy samy ovlivňovat. Přichází k nám trendy (...) v oblasti neformálního vzdělávání nebo v oblasti nástrojů používaných pro vzdělávání. Internet a nástroje, které máme k tomu, abychom společnost vzdělávali, se neustále zdokonalují, podmínky se neustále zhoršují. Máme nástroje pro sběr a zpřístupňování studijních materiálů, licencované databáze. Technologie využívané ve vzdělávání (...) nemohou kompenzovat dopady, které vyplývají z národní ale i z nadnárodní politiky. Základní problém je kvantita, vede k odosobnění výuky, (...) přicházíme o možnost kontrolovat studenta, zda v rámci cvičení nedělá něco špatně, nebo naopak nedělá [nic], protože tomu nerozumí. Nejsme schopni v reálném čase efektivní reflexe. Trendy společenského vývoje ve vztahu k Evropské unii vidím v integraci do evropského prostoru vzdělávání, ve snaze o sjednocení míry znalosti, kterou by absolventi měli mít, příchodu Diploma supplementu s převzetím kreditového systému, větší konfrontaci s vývojovými trendy, které probíhají mimo naši republiku. Díky internetu jsme schopni v reálném čase sledovat současné trendy ve vzdělávání, prostě vycházet ze zahraničních případových studií.

Přebírat dobrou praxi je do jisté míry diskutabilní, je tam vazba na prostředí, které nemusí být homogenní. Dalším průvodním jevem je míra zapojení informačních a komunikačních technologií do vzdělávání, do komunikace s pedagogem. Telefonujeme přes Skype nebo se bavíme v deset hodin večer na ICQ o diplomové práci. Domnívám se, že se mírně zvyšuje úroveň toho, co chceme po studentech. Současná společnost je turbulentní prostředí, může klást na naše absolventy požadavky, o kterých zatím ani netušíme, může přijít technologie, která změní charakter celých studijních programů (mm) některé mohou zaniknout, celá řada jich bude vznikat. Při vstupu do Evropské unie došlo k mnohonásobnému posílení významu grantů pro knihovny, vysokoškolské, paměťové i komerční instituce. Vyučující inklinují k tomu, aby studenty naučili [psát] granty, je to jedno z nejdůležitějších know-how v současnosti. Přitom v legislativním procesu žádostí, ať už se jedná o evropské nebo lokální granty a projekty, se projevuje určitá netransparentnost řízení. Hrajeme si na vzdělanostní společnost a na druhé straně investice, které jdou do vzdělávání, nejdou adresně. A když už je instituce dostanou, je řada grantů uměle zneužívaná. Nedomnívám se, že současný systém je spravedlivý. V interní linii jste nuceni překonat milion formulářů, které nejsou ani předmětem požadavků, které na vás EU a grantová agentura klade. Pracovníci jsou nuceni generovat projekty, ale nejsou za to placeni. V okamžiku, kdy projekt dostanete, snižuje se vám úvazek. Není to nastavené správně, ale děším se legislativních úprav, bez ohledu na to, že jsou pragmatické. Příkladem jsou operační programy Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Povinnosti žadatelů jsou striktně předepsány, na druhé straně ze strany státu nejsou dodržovány žádné avizované termíny. Z ministerstva přichází dopisy ve stylu: „Poněkud se změnil systém hodnocení.” To není v pořádku, harmonogramy akademických roků nejsou natolik flexibilní, že bychom si mohli dovolit implementovat projekty, až se to naší vládě bude hodit. Co se děje, je alarmující!

Co se týče [trendů] našeho oboru, hovořil bych o termínu cross fertilization of ideas, což znamená myšlenkové oplození z jiných oborů. Náš obor je hrozně specifický, co se týče přesahů, o informační vědě se už hovoří jako o multidisciplinární či transdisciplinární vědě. Jak děláte ve svém kurikulu specializace pro absolventy je dáno tím, jaké máte specialisty. Lidský kapitál je nejcennější složkou celé univerzity. Když nebudete mít vyučující, je to konec. Důraz pedagogů na aktuálnost ve výuce není plošný, ale pouze individuální. Je to o učitelích, kteří na oborech jsou, to oni jsou propojovacím článkem mezi trendy a vzděláváním. V rámci České republiky je náš obor specifický i různou specializací kurikul. V poslední době se objevuje v oboru hodně nadějných mladých lidí, vzniká generace inklínující k trendům z euroatlantických složek. Pocejpkovská generace má jiné návyky ve vzdělávání sebe sama, ve vzdělávání ostatních, v práci s technologiemi, v ochotě jet někam za poznáním. Snahy či potřeby zjišťovat, co děláme špatně, benchmarking dobré praxe, v současné době začaly propojovat školy mezi sebou, vznikají první tendence o sdílení. Konečně jsme si uvědomili, že to nelze dělat izolovaně. Hodně vidět je to na míře pedagogické mobility, na míře spolupráce mezi jednotlivými obory v republice. V kontextu se státními vysokými školami by se nemělo hovořit o konkurenci ve smyslu komerční sféry. Naším společným cílem je vytvářet kvalifikované absolventy, kteří nebudou pracovat v lokalitě, kde je škola. Knihovníci nebo informační pracovníci jsou strážci kulturního dědictví, nemůžeme si dovolit chránit ho jen lokálně. Vidím i přebírání dobré praxe, ať už jsou to prožitkové nebo projektové semináře. Trend v projektové činnosti vychází z proklamovaných kompetencí studijních programů. Aktivita probíhá směrem k projektové činnosti formou (...) akreditovaných kurzů a výjezdových seminářů zaměřených na zdárnou realizaci projektové činnosti. Dochází k síťování studentů a pedagogů z různých univerzit, mobilita mezi nimi je obrovská. Do tradiční frontální výuky vstupuje e-learning. Bude docházet k rozvoji virtuálních prostorů a kolaboratorií, trendů, které vyplývají ze síťování a z transferu dobré praxe. Asi se budou budovat jednotné repozitáře

studijních materiálů, budou se unifikovat, standardizovat. Učitelů není zas tolik, jestli chceme obor rozvíjet, bez tohoto to nepůjde.

Během výuky kladu velký důraz na zpětnou vazbu nejenom na úrovni znalostí, které předávám, ale i na mě jako pedagoga. Začínám hodně dbát na evaluaci procesů, častěji přemýšlím o tom, co dělám špatně, než o tom, co dělám dobře. Předměty, které se v posledních letech na bakalářském stupni nově akreditovaly, jsem inicioval já, i co se týče externistů. Snažíme se analyzovat a zmapovat procesy budování neformálních vztahů. Studenti vykazují u tohoto typu vzdělávání mnohonásobně lepší výsledky. Neformální vztahy znamenají, že učitel nemusí být pro studenta a priori autoritou, ale vždycky tam musí být nějaký respekt. Blízkost odstraňuje bariéru, student vám řekne: „Já tomu nerozumím, potřebuji to víc vysvětlit.“ Nebo: „Vy mi to nevysvětlujete dobře.“ Čím více je role pedagoga formální, tím menší je prostor pro [získání] informací. V profilaci můžete člověku díky neformálním vztahům mnohem více pomoci, aby se stal v oboru kapacitou. Znáte jeho (ehm) problémy, kolikrát rodinné, přátelské vztahy, víte, co mu nejde, v čem je dobrý. Jste schopni v procesu vzdělávání lépe radit, lépe směřovat. Jeden z projevů je, že student se mnohonásobně více zapojuje do výuky nebo do vývoje kurikula. U formálních vztahů je míra zapojení studentů do života oboru nebo do kurikula minimální, naopak, neformální vztahy dělají ze studentů partnery. Naplnění oboustranné důvěry má obrovský vliv na kvalitu vzdělávání. [Studenti] berou jako projev neúcty vůči vám, když chodí na vaše předměty nepřipraveni.

Nemyslím, že náš ústav je v něčem obzvláště úspěšný. Je unikátní vazbou bohemistiky a našeho oboru. Osobně si nemyslím, že to dává našim absolventům nějakou strategickou výhodu na trhu práce. Dokonce zpochybňuji, (...) že by se měli informační pracovníci, potažmo knihovníci věnovat v takové míře literatuře. Obor nevytváří žádnou specializaci, nýbrž

pouze jakýsi nádech oboru knihovnictví. To, co je akreditováno, není podle mě dostatečně vryto do kompetencí, které má absolvent mít. Připravujeme lidi, kteří jsou schopni pracovat v rámci knihoven. Takto způsobilý člověk se dá vyrobit za měsíc rekvalifikačního kurzu. Nepotřebuje tři roky studovat vysokou školu, aby pořádal ve fondu knihy nebo vedl agendu výpůjček. Ústav usiloval o zřízení digitalizačního pracoviště. Dva velké granty byly koncipovány na digitalizaci pracoviště. Rádi bychom trend digitalizace posílili i co se týče praktické výuky, přiblížili absolventům prostředí, se kterým se budou setkávat po ukončení studia, simulovali reálné prostředí. Píšeme granty na široké spektrum aktivit, prostředky na tvorbu studijních opor, dále několik investičních grantů, které jsou zaměřeny na vybavení, tam jsme usilovali o videokonferenční sál. Zbytek je podpora aktivit, které vznikly v rámci terénních projektů, to znamená Training the Trainers, informační vzdělávání, informační gramotnost, prostředky na realizaci konferencí a na vytištění sborníků. Obecný rys našeho oboru je aktivizace studentů, aby uvažovali o tom, že nemusí pracovat v knihovnách, že informační studia nabízejí mnohem [širší] spektrum potencionálních profesí, které může absolvent dělat. Z mého pohledu je pro studenta nejhorší varianta, že skončí v knihovně. Je to plýtvání potencionálem vzdělání. Student, který si odjakživa přeje v knihovně být, je samozřejmě jiný případ. Nikdo nepopírá, že v rámci činnosti paměťových institucí není třeba v některých procesech vysokoškolské vzdělání. Nejsem ale zastánce toho, aby akreditovaný vysokoškolský obor byl o řemeslu. Vazba na praktické knihovnictví je v současné době na škodu uplatitelnosti na trhu práce. Studenti, kteří jdou studovat vysokou školu, chtějí žít důstojný život, mít důstojnou budoucnost. Pokud se budeme tvářit, že není záležitostí vysokoškolských oborů, jak absolvent bude placený, tak to bude špatně, přijdeme o celou řadu potencionálních studentů. Naopak, musíme přesvědčovat potencionální studenty, že [naš obor] je správné rozhodnutí, že zajistí je, jejich rodinu, její bydlení. Chci se dále zaměřovat na problematiku znalostní ekonomiky a vazbu na paměťové instituce. Největším úspěchem by bylo

vytvoření vlákna, které zaměřuje informační vědu ke komerčním typům informací. Rád bych zůstal do určité míry v rámci akademické sféry. Doufám, že se mi tady podaří výraznějším způsobem ovlivnit vývoj oboru, je to možná jedna z pohnutek, proč to ještě pořád dělám. Pokud budeme trvat na tom, že chceme produkovat zaměstnance knihoven, tak to moc dobře do budoucna nevidím.

6.3.8. Profil VIII

Jindřich Šifr

Prožil jsem radostné kolektivistické mládí. Mám ještě sestru. Rodiče nebyli sice lidé se spoustou času, ale podporovali naše vzdělávání tak, aby obě děti měly vysokou školu. Pokud šlo o to investovat do vzdělání, do knížek nebo třeba do koupě počítače, tak to nebylo brané jako vyhozené peníze. Než jsem šel do školy, uměl jsem už číst. Počítač jsem dostal relativně brzo, relativně záhy jsem začal nosit také brýle. Základní škola byla úplně normální, fungovala v kolektivním duchu. Měli jsme aktivní pionýrskou organizaci vedenou vojáky, kteří podporovali kolektivní duch a kontakt s technologiemi. Poměrně rychle jsem našel (...) jednoho z kamarádů, kterého mám dodneška. Dědeček z otcovy strany byl učitel chemie a fyziky v důchodu. Často jsme dělali [pokusy], zapalovali sodík a elektrizovali ebonitovou tyč. [Rodiče] mi předplatili v páté třídě polský časopis Bajtek, který byl věnován programování, protože v Čechách nic nevycházelo. V šesté, sedmé třídě jsem už programoval, takže u mě hrál velkou roli Svazarm, pod kterým byli organizováni ataristi. Jejich sociální skladba byla různá, spojovalo je, že mají počítač, můžou si nahrávat hry, vyprávět si o tom, jak programovat. Dělali jsme přednášky, co je nového, scházeli jsme se jednou týdně na pár hodin. Pak byla střední škola, v kraji nejlepší, elitní gymnázium. Považuji ji za čtyři nejvíce ztracené roky života (smích). Člověk vlastně znovu prošel tím, co prošel na základní škole, jenom víc do hloubky. Na druhou stranu, začal jsem tam dělat filosofii v rámci

SOČ [středoškolská odborná činnost]. Ředitelka gymnázia mně dávala různý úlevy a uvolňovala mě ze školy, abych mohl jít na přednášky. Já jsem školu velkolepě flákal, dělal jsem to, co mě bavilo, což byly humanitní věci – filosofie a literatura, dějepis. Z chemie jsem málem propadl (smích). Na gymnáziu mě ovlivnila češtinářka, se kterou jsme se skamarádili. Byla hodně otevřený typ, když už nám bylo přes osmnáct, tak jsme s ní chodili na víno. Když přišlo lámání na výšku, byl jsem čerstvě rozejitý se slečnou, která šla dělat divadlo. Já jsem ho nikdy nedělal, ale v pominutí smyslů jsem se vsadil, že se dostanu na JAMU, byť o tom nevím vůbec nic. V Brně otvírali obor rozhlasová dramaturgie a scenáristika. Dostal jsem se (smích), áá... už sem tam zůstal, i když jsem se dostal i na filosofii, což už se mi pak nikdy nepovedlo (smích), protože mám problém s jazyky. S lidmi, kteří patřili do nejbližšího kruhu na základní škole nebo na gymnáziu, se vídám prakticky dodnes. Ze základní školy minimálně se dvěma velmi intenzivně, z gymnázia s pěti, šesti. Dodneška děláme věci dohromady. S několika z nich jsme zakládali občanské sdružení.

V Brně na JAMU to bylo super. První rok, až jsem se rozkoukal, tak jsem zjistil, že rozhlas není to, co chci. Nakonec jsem dělal divadelní dramaturgii. Byl tam úplně jiný způsob vysokoškolské práce. Měli jsme tam ateliéry, (...) bylo nás relativně málo, (...) byly tam strašně silné osobnosti. Prostředí bylo neuvěřitelně tvůrčí, studenti měli klíče od místností, protože permanentně spolupracovali. Ve škole byla hospoda, všichni víceméně bydleli na kolejích, takže ti lidé byli pořád spolu. Chodili spolu do divadla, dělali spolu divadlo. Vždycky na to s vděčností vzpomínám. Zároveň nárok byl relativně hodně vysoký, za první rok studia jsem přečetl asi tři sta her. Nemusel jsem si ještě vydělávat na studium, protože mě financovala rodina. Nakonec jsem ho nedodělal, po čtyřech letech jsem zdrhnul. Chvilku jsem se živil tím, že jsem prodával počítače a po roce jsem se znovu hlásil na vysokou školu, na filosofii a estetiku, protože filosofii dělat jednooborově nešlo. Na filosofii jsem se

nedostal, ale dostal jsem se na estetiku, která jednooborově dělat šla. Náš ročník se hrozně povedl, spousta lidí byla starších než já, už něčím prošli. Pedagog Tomáš Kulka dokázal kolem sebe sdružovat studenty, chodilo se jednou týdně do hospody a vedly se debaty. Mělo to charakter komunity. Řada mých kolegů přestoupila do Prahy, vídali jsme se každý týden. Scházeli jsme se v osmi, devíti lidech, četli jsme spolu filosofické texty, protože nás to fakt zajímalo. Byla to permanentní interdisciplinární spolupráce, tři [z nás] byli teologové, jeden psycholog, jeden kunsthistorik. Studia už šla pomaleji, protože jsem se musel živit (smích), studoval jsem poklidným tempem deset let. Během té doby jsem byl rok a půl v cizině na stážích. Odjel jsem nejdříve na Slovensko a pak se svojí tehdy přítelkyní, dnes už manželkou, do Německa, do Freiburgu. Freiburg byla zkušenost z jiné dimenze. Člověk chodil na přednášky, mohl si konečně sednout do knihovny, měl tam knížky, které v Čechách neměl. Cokoliv jsem si vymyslel, tak v té knihovně bylo. Vrátil jsem se zpátky, zakončil jsem [studium]. Chtěli jsme zakládat rodinu, našel jsem si na chvíli jiné zaměstnání, dělal jsem novináře. Když jsem dostudoval vysokou školu, už jsem tři roky učil. Učil jsem zadarmo výběrové semináře Úvod do sémiotiky a Filosofii techniky na kulturologii jenom proto, abych měl praxi. Vedlo mě to k tomu, abych si v tom, co jsem učil, udělal lepší pořádek. Musel jsem formulovat tak, aby mě lidé pochopili. [Kamarádka], kterou jsem znal z filosofických přednášek, mě pozvala, abych šel pokračovat v doktorátu s tím, že se budu věnovat mediím. Problém je, jak v Čechách učit a zároveň mít na to slušně uživit rodinu. Dnes učím, starám se o obor, je [tam i] filosofie, zároveň pracuji v byznysu. Funguje nad tím synergie, ukázalo se to jako šťastné řešení. Učím pro radost, ale žívím se vlastně něčím úplně jiným.

Přemýšlím, jestli jsem učitelem. Asi ano, když tady učím. V zásadě jsem asi chtěl vždycky učit. Nikdy jsem si nepsal vlastní přednášky. Začínal jsem učit bez handoutů, prostě jenom u tabule, a pak sem zjistil, že je dobré dělat si pro sebe handouty, abych měl v ruce něco, když mluvím. Seminář byl výrazně

jednodušší, ze začátku jsem spoléhal na čtení a komentování textů, protože v textu je pevná opora. Ve firmě jsem vedený k tomu, že musím třeba udělat PowerPoint prezentaci, že se musím soustředit na jednu věc a zjišťoval jsem, že tyhle věci se mi hodí ve škole. Začal jsem se věnovat fokusu na jednu věc, víc té formální stránce. Ne ve smyslu, že bych si pipal prezentace, spíš barokně, v uvažování. Víc věci vyostřit, aby byly lépe vidět. To se zajímavě spojuje s byznysem. Vůči klientovi jste v edukativní roli, stejně jako vůči [studentovi], protože mu chcete vysvětlit, proč ta věc musí být takhle. Pokud jednáte s klientem v IT, tak máte (pousmání) do určité míry za povinnost se k němu chovat trošku jako učitel, vy ho musíte vzdělávat, musíte mu ty věci vysvětlovat, pokud nechcete, aby na konci byl nespokojený. Nic speciálního v učení nevidím, žádné poslání. Je to ale jiné, než kdyby člověk jenom seděl a dumal. Člověk se musí pořád udržovat v kondici. Nikdy jsem nepodceňoval studentské evaluace, feedback, který mi přišel přímo od studentů. Studenti jsou sparing partneři. V těch pozitivních věcech tvrdí blbosti, protože ještě nevědí, nenaučili se to. Na druhou stranu mohou mít silný názor nebo silný náhled, který se člověk musí naučit respektovat. Mohou tím odkrýt něco, co jste nevěděl, funguje proces inspirace od studentů. Mým důležitým zdrojem byly komunitní servery, byl jsem ponořený v permanentním debatování. Diskuze [se vedly] napříč sociálními skupinami, od obyčejného žvanění k odborným problémům. Člověk se potkával s lidmi, se kterými by se jinak nepotkal, například s Fukou, s Tomášem Baldýnským, s lidmi z Mac komunit a podobně. Jediné, čím se šlo prezentovat, bylo ukázat, jestli člověk v hlavě něco má nebo ne. Člověk si tam tříbí (...) posuny a uvědomí si, že musí dávat pozor na metafory, které použije. Když jsem měl slajdy do školy, tak jsem je dal do plena té komunitě a poprosil jsem ji, ať mi dají feedback.

Jsem ješitný. Při sdílení znalostí je mi dobře, baví mě bavit se o tom s lidmi. Učení mě prostě baví. Nejsem přednáškový typ, který by přednášel napsaný text. Se studenty mám dobrý vztah (smích). Asi je občas musím štvát tím,

že někdy mi něco v administrativní oblasti trvá. Ví, že mně věci musí víckrát připomenout, protože jsem v permanentním poklusu, zato zase ví, že nejsem úplně zlý (smích). Minimálně jednou za rok jezdíme na [pár] dní, kdo chce napříč ročníky, na trasnmediály do Berlína a do Linze. Čas od času vyrazíme i na pivo nebo na výstavu. Učení mám koncentrované do tří dnů. Ráno odvedu dítě do školky (smích) a vyrazím [na ústav]. Přijedu o půl deváté, v devět a stavím se na sekretariátu, jestli je něco nového. V tu chvíli už vím, našla-li se nějaká operativa k řešení. Sednu a dělám na tom, co se ten den bude dít, eventuálně čekám na studenty, pokud jsou domluvení, že přijdou. Na přednášky se připravuji doma. Protože už jsem většinu předmětů učil, tak mám přibližnou osnovu. Osnova je relativně pevná. Když narazím na něco aktuálního v průběhu času, poznamenávám si to. Projdu si k ní videa, podívám se, co je nového a [můžu] přednášet. Odcházím, co doučím, takže když učím do šesti, tak odejdu v šest. [Řiditel] nám nechává hodně velkou autonomii. V tuhle chvíli jsme bez prvotního kontaktu, ale zároveň si myslím, že vztah je velmi korektní. Někteří [spolupracovníci] jsou velmi dobří přátelé, další jsou kolegové. Chtělo by to tady nějaké manažery (smích). Pro lidi, kteří přišli do styku se soukromým sektorem, je tu úžasná neefektivita v řízení. Dvou a půl hodinová porada, zahrnující třicetiminutovou debatu nad tím, jestli kalendář bude tištěný nebo ne, je neuvěřitelně prapodivná. Komplikovanější je vztah s fakultou. Velkou roli hraje geografická separace, posiluje pocit toho „co nám ti tam vlastně chtějí?“ Ale v tuhle chvíli tady máme dokonce proděkana. Já sám jsem členem univerzitního akademického senátu.

Jsem jeden z mluvčích platformy pro vzdělanost, která se postavila proti Bílé knize. Vzdělanost je hodnota o sobě, která upadá. Vysoká škola má naučit člověka číst a psát. Většinou studenti neumí analyticky číst, ztrácejí fokus, nejsou schopní se posadit a přečíst v kuse třicet stránek, udělat z nich výtah, co je důležité, neumí o tom potom napsat, mají špatnou slovní zásobu, těkají v informačním toku. Tohle jsou charakteristické rysy dnešního stavu.

Do tohoto stavu přichází pokus celé to reformovat, a to tím nejhorším způsobem, absolutní atomizací a segmentací na bakaláře a magistry orientované na praktické dovednosti. Model postavený na Boloňském procesu je špatný. Vede k tomu, že se produkují fachidioti, vysoká škola je najednou učňák. [Absolventi] přijdou do provozu, nejsou zvyklí učit se, nechtou, nejsou schopní o problémech přemýšlet. Musejí prokázat, že umí přemýšlet a dostát nárokům (pousmání). Ale to se po nich [na škole] nechce. Zaměstnavatelé [se diví], že studenti neumí vést projekt. Studenti prošli projektovým řízením, ale o tom, jak se projekty skutečně řídí, neví vůbec nic, protože je to učili lidi, kteří se to naučili z knížky. I tam, kde to realizují, je to ve finále k ničemu. Univerzita je firma, má svoje zaměstnance, něco produkuje a dostává peníze podle toho, jaké lidi produkuje. Ta vazba je celkem jednoduchá, vedená byznysem v tom nejširším slova smyslu. Ve chvíli, kdy začnu produkovat extrémně špatné výsledky, tak byznys se postará, aby to změnil. Utopická představa, že to skončí tak, že všichni budou blbí a budou mít tituly, není pravdivá. Společnost je dnes typická tím, že destabilizuje, základní heslo je: „Žádná stabilita.“ Všechno je podrobené permanentnímu převrácení – „Nešlo by to dělat efektivněji?“ Teď to bude směřovat nějakou dobu k „debilizaci“, ale to se velmi rychle zastaví, protože firmy odmítnou ty debilní lidi zaměstnávat.

Jeden trend je, že upadá pozornost studentů. Hodina a půl nepřetržité pozornosti se zdá být neudržitelná. Pedagogové se už naučili standardně používat PowerPoint, je pryč doba, kdy se přednášelo z [patra]. Takže jsou tu určité trendy směrem k technologické modernizaci, celá doba [současně] směřuje ke kratšímu formátu. Do určité míry chybí komunikace nebo možnost vidět učit někoho jiného. Nejdete kolegovi na přednášku. A když jdete, tak vy nebo on máte pocit, že jdete na hospitaci. Jeden z největších problémů českého vysokého školství je ten, že tu není dostatek knih. Také si neumím v české společnosti představit, že by došlo k razantnímu rozdělení na výzkumné a

na vyučující univerzity. To bude přijaté negativně. Všechny fakulty budou chtít být výzkumná univerzita. Doba klasické vzdělanosti je nenávratně pryč. Čím dál důležitější bude schopnost lidí učit se sami a něco vytvářet. Důraz bude na kreativitu. Dovednosti v montážních a pozitivní přístup k věci se outsourcují. Přestávají se tady dělat. Ještě víc se vše prohloubí ve chvíli, kdy má soukromý sektor vstupovat do vysokých škol jako outsourcing výzkumu. Vysoká škola, kde je výzkum realizovaný, potřebuje maximální svobodu, aby mohla něco vymýšlet. Zakázka [škole], aby něco vymyslela, strukturuje pohled na problém. Je zásadní rozdíl mezi tím, když něco děláte excelentně a můžete si najít v soukromém sektoru partnera, nebo když soukromý sektor zadá: „Tohle mi to udělejte.“ Vadí mi, když způsob spolupráce degraduje vysokou školu na výzkumné fabriky, místo aby využíval potenciálu, který tam je. Fokus na peníze snižuje kreativitu. Ve vzduchu visí stoupající požadavky na obory, které se nachází na pomezí mezi přírodními a humanitními vědami. Prostředí u nás je velmi konzervativní. Ve Státech to funguje: „Založ si department. Funguje? OK. Nefunguje? Tak to zavřeme.“ U nás je tohle brané jako naprosto šílené. Čili lidé ani nejsou motivováni zkoušet vstupovat do prostorů, kde nikdo před tím nebyl. Anglosaské prostředí je otevřenější. Jiná věc je, jak je (pousmání) to vysoké školství v Čechách dimenzované na počty studentů. V tuhle chvíli tady z pohledu světových měřítek existují dvě univerzity, které jsou rozpoznatelné, žádná jiná vysoká škola tady není. Konečně se vrací a začínají zabírat na katedrách místa lidi, kteří prošli něčím jiným než je akademický despotismus, který se tady pěstuje; kteří strávili nějakou dobu v cizině. Přinášejí si nároky z anglosaského světa na kvalitu práce.

Snad už se začínají využívat zdroje internetu. Spoustu věcí by se dalo na oboru udělat, ale narážíme na nejrůznější problémy. Typicky – pořád děláme přijímačky na papíře, i když je to formulář a, b, c, d. [Kolega] tady tři roky učil přes Skype. Nedávno jsme všechny překvapili prosbou, jestli bychom mohli

mít u státnic přes Skype [kolegyni]. Nemohli jsme, škola na to není vůbec připravena. Ale mám pocit, že už se to začíná prolamovat. Studenti začínají být trochu (...) kritičtější k výkonu. Pedagogové jakoby zvedali hlavu, taková skupina lidí, která dvacet let čekala, až bude dobře, protože je rozumná a ví, že nejde všechno najednou. Dvacet let je [pryč] a obor je pořád bitý. Už si to přestávají nechat líbit. Když jsem nastoupil, kurikulum už běželo. Obor vznikl spontánně [díky] skupině lidí, která ho chtěla. Kurikulum je bližší situaci před osmi roky. Teď se rodí nové a zatím prochází diskuzí, vyjednávají lidi, co tady učí, externisti, doktorandi. Diskuze má tři napětí. Musíme plánovat na osm let dopředu. A jak to zajistit lidsky? Konečně jádro, které tady je, má svoji představu. Vedeme tři čtvrtě roku debatu, kam obor posunout, jestli směřovat víc k Web Studies. Potřebovali bychom integrovat vizualizaci informací, problém který prakticky nikdo neučí. Dáme to do osnov, mám člověka, který to bude učit, ale toho člověka mi přejede vlak a já ten obor zavřu? Kde seženu někoho jiného? Něco jiného je sednout si a vymyslet úžasnou osnovu, ale pak musím říct, jak to pokryju lidmi. Když mám něco, co dělá jeden člověk v republice, tak to si do osnov nedám, protože je musím dodržet. Druhý aspekt (pousmání) – já nevím, jak ten byznys bude vypadat za osm let. Nikdo to neví. Jak vypadal multimediální obsah internetu před osmi roky a kde jsme dnes? Snažíme se udělat to univerzálně. Obrovská otázka je, co s celým prostorem biotechnologie, potřebovali bychom je integrovat do oboru. Čím se zabývat? Etické problémy spojené s těmi technologiemi, máme to dělat my? Nikdo jiný tady není. Filosofie je dobrá ve smyslu kvality lidí, ale je krajně konzervativní. Další tlak – obor je relativně stabilizovaný, překonal fázi odchodů zakladatelů. Poptávka se ale ne vždycky setkává s tím, o čem ten obor je. Spousta lidí si myslí, že se tady naučí internetový marketing. Člověk, který přijde z vysokoškolského vzdělání, by měl být schopný abstraktně uvažovat, dohledat si sám informace, udělat rešeršní činnost, zvážit, které informace jsou důležité, které jsou nedůležité, umět číst a psát. Ve specifickém kurikulu by měli absolventi oboru umět strukturovat obsah, což znamená myslet.

Dodnes se studenty na hodině čtu, zdálo se mi lepší s nimi číst větu po větě a rozebírat text, než poslouchat většinou blábolivý referáty. Většina lidí v tomto oboru jsou neuvěřitelně vzdělaní lidé ze staré školy, jejich text obsahuje strašně moc odkazů, třeba na romantické pojetí ironie. Když ho čtete na hodině, máte problém, že lidem mnohdy chybí znalost, kterou na hodině nedoženete. Kdybych měl bakaláře a pak magistry, tak by byl bakalářský režim hodně tereziánský. Jakmile potřebují udělat magistra, už na to není čas. V tom, co přednáším, neexistuje žádná papírová učebnice, která by přežila dva roky. Veškerý knižní materiál je beznadějně zastaralý, kromě Big Pictures a velkých Frameworků. Permanentně pracujeme s blogy a whitepapery, pořád jsme na okraji toho, co se děje. Když dělám přehledovou přednášku, tak budu mít PowerPoint a budu se snažit podávat jim to v bodech, občas to proložím vtipem. Studenti mají pocit, že se mají od pedagoga učit pozitivní znalosti. Princip je, že studenti se musí naučit nad věcmi přemýšlet, [spíš] než mít pozitivní znalost. Pozitivní znalost mě tolik nezajímá, tu si mají nastudovat sami. Nevím, k čemu by bylo vědět, kdy se kdo narodil. Když pochopí, proč se věci dělí tak, jak je dělí, tak až budou před problémem, možná jim vyběhne ten správný vzor. Předměty typu „Úvod do..." jsou špatné, protože studenti získají jenom povrchovou vrstvu. Člověk má pocit, že výuka bývá složena ze samých úvodů. Otázka je, jestli by nebylo zajímavější, aby každý ze svého úvodu měl navazující věc. Rád vtahuji lidi do přednášky, naschvál vyostřuji některé teze, snažím se provokovat k reakci. To dělám tehdy, když je chci donutit myslet. Dělám trojhodinový blok – přednášku a seminář, využívám obrovský video archiv. Učím tím způsobem, že dám studentům čítanku, aby si četli texty k vybranému tématu. Na hodině místo abych přednášel, tak pustím dvacetiminutový TED. Studenti nepotřebují překlady, s hodinovou přednáškou v angličtině nikdo nemá problém. Pak o tom s nimi mluvím a pustím druhý TED, který popírá ten první. Víc se jich ptám, víc vyostřuji debatu, zkouším je hnát do náruče konfliktu. A loni jsme zkoušeli dát do debaty dvě stanoviska,

které jsou proti sobě a donutit je k jejich obhajobě. Má to na ně daleko větší dopad a zároveň se snažím s nimi víc mluvit. Používám Youtube, abych jim "restartoval" pozornost, protože vím, že nevydrží hodinu a půl, když člověk mluví. Studenti se lépe soustředí na dvakrát dvacet minut Proslovu, než hodinu a půl na čtení. Člověk si může dovolit i sám experimentovat. Já využívám rád multimédia. Studenti jsou zvyklí komunikovat přes Gmail, přes Jabber nebo přes Skype. Když mají pedagoga přidaného, tak i přes Facebook. Na Facebooku máme skupinu, využíváme ji k organizačnímu aspektu. Věnovali jsme se Wikipedii – vzali jsme v hodině náhodně patnáct hesel a změnili jsme je. Někde jsme [provedli] jenom mírnou úpravu, někde jsme napsali vyslovené nesmysly a pak jsme stopovali, jak dlouho bude trvat, než je komunita opraví. A studenti najednou viděli, že deset změn bylo opraveno do patnácti minut a že ta komunita funguje. Seminární práce se teď poprvé neposílaly ani mailem, odevzdávaly se sdílením na Google Docs. Domlouvali jsme se se studenty, že budeme zveřejňovat jejich seminární práce, aby (...) bylo vidět, co píšou. Pouhý fakt zveřejnění seminární práce je umravňující ve výkonu. U přijímacích zkoušek nemáme esej, ale studenti musí napsat projekt na zadání typu: „Máte spustit web pro malé kino, co uděláte?“ a mají napsat, jak si sestaví tým, spočítají budget, co tam bude.

Na stážích jsem byl dvakrát. Člověk nikde nemá tak úžasnou příležitost se koncentrovat. Jsou strašně zajímavé. Zanáší určitou nespokojenost, neklid, když se vrátíte zpátky, protože institucionálně je tu strašný nepořádek, péče o studenta i vybavenost knihoven a podobně zdaleka není na té úrovni, jak by měla být. Má pocit, že to tam je lepší, vrací se zpátky mnohem kritičtější. Konference v mém životě hrají roli docela malou (smích). Je to dané tím, že mám hodně intenzivní osobní kontakty a v naší oblasti je velmi rozvinutý internet a systém publikování blogů. Nemám rád, když člověk vymetá konference s jedním příspěvkem pořád dokola. Když někam jedu, snažím se mít jedinečnou řeč, což je dost náročné. (...) S výjimkou putovních přednášek

pro knihovníky konference vymetám poměrně nerad. Většina českých konferencí nemá úroveň, kterou by měla mít, je hrozně nevyvážená. Máme jedince, kteří jsou hrozně dobří, a zbytek je prostě špatný. Problém je žvanivost, obzvlášť u starších (...) pracovníků. Ty témata, které si vybírají [vzhledem] k okolí. Mladší si vezmou jedno úzké téma, starší si vyberou téma „Konečné rozřešení problému intence.“ Za dvacet minut nic neřeknou. Málo se u nás dělá výzkum. Lidi z větší části na konferencích komparují, v lepším případě je to zajímavé, v horším je to převyprávěná učebnice. To je důvod, proč konference nenavštěvuji rád. A zahraniční konference [mi] nejsou vzhledem k zaměstnání a dvěma dětem otevřené. Radši si pustím z konferencí videozáznam. Nemám rád granty. Zaprvé si myslím, že grantová politika je způsob, jak diktovat témata, o kterých se bude bádát. To mně přijde jako svého druhu zasahování do akademické svobody, které je velmi nenápadné, ale velmi účinné. Smysluplnější mně přijdou výzkumné záměry, protože granty bývají už definované. Výzkumný záměr je u nás natolik na pomezí mezi praxí a teorií, že to v podstatě nejde nestmelit. Vzdálenost může být nejasná, některé pokusy neprodukuji nic přímo. Soukromé firmy jsou zvyklé, že udělat výzkum něco stojí a nějakou dobu to trvá. Jsem propojený se soukromým sektorem, takže ve věcech, co dělám, mě platí firma. Nemám potřebu ohýbat to, co dělám tak, abych se vešel do grantu.

Jsme jediné pracoviště, které se teoreticky a filosoficky zajímá o nová media. Rozumíme webu a mobilnímu internetu. Já se zabývám dataminingem, textminingem, natural language processing a social network analýzou, oblastí sémantických analýzérů a různých automatizovaných nástrojů, na jedné straně akademicky, na druhé aplikačně třeba řazením reklamy v reklamních systémech. Větší problém než prostředky je čas. Čím je člověk starší, tím víc klesá výkon. Limity jsou spíš fyzické. Čím jsem starší, tím víc zvažuji, čemu má cenu se věnovat. Své úsilí bych chtěl zaměřit na udržení tempa v oboru (smích), abych se udržel v obraze. Zajímá mě přetékání internetu do reality,

mám na mysli RFID, geolokace. Chtěl bych stabilizovat obor. Už je přerostlý co do počtu studentů, má málo doktorandů a málo vyučujících. V osobním životě mám především rodinu, dvě děti. Stále zvažuji, jestli někam neodjet, pobyt mimo je opravdu inspirativní.

6.3.9. Závěrečné memorandum

- Jak vnímají vliv nových metod a inovací tvůrci a realizátoři kurikul v ČR?
- Jak se projevují současné trendy ve výuce vzdělávacích ústavů ISK v ČR?
- Jaký je profil a specializace jednotlivých výukových pracovišť v ČR?

Z rozhovorů s vyučujícími vyplývá, že v současné chvíli vnímají tyto trendy: Strategie Evropské unie vede ke zvyšování počtu vysokoškolských studentů a ke standardizaci a sjednocení znalostí studentů evropského vysokoškolského vzdělávacího prostoru. Roste tlak na pozdější ukončení všeobecného vzdělávání, které by mělo vrcholit až v terciárním vzdělávání. Výsledkem je honba za ziskem titulu, která podle zkušeností dvou vyučujících zasahuje až $\frac{2}{3}$ studentů oboru, ale současně i nadprodukce vysokoškolsky vzdělaných studentů. Vysokoškolský titul studentům nezajišťuje výhodu, stává se nezbytností pro udržení slušné životní úrovně, jeho kvalita současně degraduje. Růst počtu studentů zvyšuje zátěž kladenou na učitele a to v několika směrech. Počet studentů zvyšuje zátěž na realizaci a kontrolu vzdělávacího procesu, učitel věnuje jednotlivým studentům méně času. Časová náročnost výuky velkého množství studentů snižuje možnosti vyučujících k sebevzdělávací a výzkumné činnosti, jejich realizace vyžaduje od vyučujících mimořádné pracovní nasazení přesahující běžnou pracovní dobu. Řešením je změna metod výuky, která však vyžaduje další čas na jejich osvojení, stejně jako na přípravu.

Přetíženi učitelé si navíc stěžují na špatné platy, z kterých nejsou schopni uživit rodinu, proto řada z nich se živí ještě jinou prací.

V univerzální fázi vysokoškolského vzdělávání klesá díky distribuci inteligence v populaci IQ vysokoškoláků. I přesto čtyři vyučující, na rozdíl od zbytku respondentů, žádnou změnu kvality studentů nevnímají. Upozorňují na změnu struktury znalostí, na zcela jiný typ dovedností, které si současná generace studentů osvojuje. Výuka studentů informační vědy v České republice je podporována řadou moderních technologií. K moderním didaktickým formám se zařazují nástroje typu e-learning, web-based learning a Web 2.0., do výuky začínají vstupovat i mobilní zařízení a tablety. Na řadě oborů se objevují snahy zapojit s pomocí technologií do výuky zahraniční vyučující. S promýšlením myšlenkových obsahů určeným k osvojení však technologie sama studentům pomoci nemůže. E-learning a online nástroje jsou vnímány většinou vyučujícími jako pouhá podpora výuky či alternativní způsob vzdělávání.

S klesající schopností studentů udržet delší dobu pozornost, roste potřeba zkrátit vzdělávací formát. Do výuky se zařazují herní prvky a vzdělávací formy prožitkové pedagogiky, ale také projektové řízení. Stále větší důraz je kladen na kreativitu, diskuzi a schopnost myslet. I přes pasivní přístup řady studentů roste snaha o zapojení studenta do procesu vzdělávání a zvýšení jeho flexibility. Vyučující se snaží identifikovat a předat klíčové kompetence, stejně jako strategické dovednosti, které umožní studentům uspět na pracovním trhu, současně požadují, aby studenti přijali zodpovědnost za svoje vzdělání. Významnou roli v tom může sehrát očekávané zavedení školního. Roste také význam neformálního vzdělávání a snaha nejen motivovat studenty ke studiu, ale nadchnout je k celoživotnímu vzdělávání. Vyučující si také začínají uvědomovat potřebu budovat absolventské sítě a zvát absolventy k vedení diplomových prací, k přednášení a ke spolupráci při realizaci praxí.

Požadavek Evropské unie na kontrolu kvality a podporu excelentních škol se v oboru projevuje dvěma směry. Prvním je snaha o interní i externí kontrolu –

sílí volání po implementaci interního kontrolního mechanismu, který umožní kontrolu metod práce nových učitelů, umožní snadnější koordinaci obsahu vzdělávacích modulů a nastaví platformu pro komunikaci a spolupráci kolegů. Současně se školy mezi sebou začínají vzájemně poměřovat, ale i spolupracovat. Vzrůstá mobilita mezi vyučujícími a studenty, začíná docházet k transferům znalostí a dobré praxe mezi jednotlivými ústavami. Odborníci si již osvojili angličtinu jako zažitou terminologii informačního světa a začínají se porovnávat také se školami v zahraničí. Jedním z trendů je tak vzrůstající konfrontace s vývojovými trendy v anglosaské jazykové oblasti. Řada vyučujících, kteří začínají působit na univerzitách má zkušenosti z univerzit v zahraničí, odkud nám přinášejí nároky na kvalitu vzdělání. Také zástupci nastupující generace přebírají a zkoušejí implementovat některé z metod práce, které se osvědčily v zahraničí a jsou ochotni za poznatky do zahraničí cestovat. Přesto v České republice chybí dostatečné osvojení výukových metod, stále převažuje frontální výuka nad jinými formami vzdělávání. Schopnost vyučujících pracovat s technologiemi naráží na nepřipravenost vysokých škol využít příležitostí vyplývajících z technologické modernizace.

Ačkoli jsou na základě profesní identity síly mezi zkoumanými jedinci rozloženy rovnoměrně, převažuje mezi nimi na budoucnost oboru v úzkém pojetí – knihovnictví pohled skeptický. Stále zřetelnější je tendence ke zvyšování univerzálnosti absolventů oboru, kteří mají být schopni uplatnit se v širokém spektru služeb, které přesahují hranice tradičního knihovnictví. Dá se očekávat, že z knihovnictví se stane jednou ze specializačních oblastí oboru informační studia. Do popředí vstupují Nová média, internetová studia a informační práce v kyberprostoru. Zatímco obor přechází od interdisciplinárního zaměření k transdisciplinaritě, zaznívají i hlasy, které upozorňují na nedostatečné vědomí o hranicích a specifikách oboru. Vývoj zatím nestaví na dostatečném vědeckém základu a vědeckých oborových metodách a může tak vést v budoucnu ke zmatkům, konfliktům a ztrátě

profesní identity, které se již dnes začínají nenápadně projevovat uvnitř jednotlivých ústavů. Nedostatečnost vědeckého zázemí informační vědy potvrzují i granty podávané jednotlivými školami. Peníze získané z grantů jsou většinou určeny na digitalizaci pracovišť, necelých deset procent grantů se zaměřuje na vědecké projekty. Je totiž předně třeba sehnat peníze na akvizici nástrojů a aparátů potřebných k špičkovému výzkumu. Grantovou politiku vnímá řada respondentů jako lobistickou, neprůhlednou, neobjektivní a nespravedlivou. Získat financování z externích zdrojů, například z firem, přitom oborové školy zatím neumí, ačkoli se začínají projevovat první snahy o navázání přímé spolupráce s komerčním sektorem. Ani odborné konference neposílí vědeckou základnu oboru, protože přes zjevné pozitivní hodnocení jejich komunikační funkce nehodnotí většina respondentů konference jako příliš kvalitní. Konferencí je zbytečně mnoho, ovšem novinek se na nich dle respondentů příliš mnoho neobjevuje. Tento stav se promítá také do výuky – důraz na aktuálnost není u vyučujících plošně rozšířený, jde spíše o jev individuální. Všechny tyto aspekty přispívají k nízké prestiži oboru.

Mezi trendy oboru patří:

- trend DIGITALIZACE - orientaci na digitální prostředí, nástroje a metody digitalizace a média, kterými jsou v digitálním prostředí organizovány informace, pochopení jeho významu a souvislostí;
- trend ETICKÝ – obor musí čelit řadě etických dilemat spojených s technologiemi a hledat jejich řešení, roste potřeba kvalitní výuky informační etiky;
- trend MULTIMÉDIÍ – do komunikace a výuky vstupuje řada multimédií a sociálních sítí. Pro komunikaci se využívá Gmail, Jabber, Skype, Facebook, Twitter apod. Učitelé zapojují do výuky Wikipedii a další kolaborativní nástroje. Studenti začínají odevzdávat seminární práce na Google Docs;

- trend BUSINESS INFORMACÍ - ve výuce se objevuje řada kurzů zaměřených na obchodní a firemní informace, na jejich evaluaci, vytěžování, jako například webová analytika a competitive intelligence;
- trend OTEVŘENOSTI VZDĚLÁNÍ – využívají se nástroje online vzdělávání, přednášky jsou streamované a volně přístupné zájemcům na internetu, začíná se využívat webinářů. Vznikají aktivity k vytvoření sdíleného repozitáře vzdělávacích objektů, vzniká řada distančních studijních textů, roste propojení na mezinárodní kontext a na praxi;
- trend SDÍLENÍ ODBORNÍKŮ – začínají se objevovat vzdělávací platformy, v jejich rámci odborník z jedné univerzity vede kurz, jehož se účastní studenti z více různých škol, čímž vzniká prostor i pro ekonomickou spolupráci. Využívají se virtuální světy a kolaboratoře. Odborníkům se uvolňuje prostor pro pracovní stáže, jelikož mohou přednášet distančně;
- trend ZNALOSTNÍHO MANAGEMENTU – roste poptávka po odbornících, kteří jsou schopni zajišťovat informační obslužnost vědeckých týmů, řídit transfer znalostí v pracovních týmech a zájmových komunitách, účastnit se v procesu vzniku inovací;

Jak upozorňují někteří z respondentů, knihovnictví je vysoce konzervativní obor, v němž vládne nechuť ke změnám. Přesto se v něm projevuje řada trendů nebo se očekává jejich blízký nástup:

- digitální turistika
- prosazování elektronických knih
- online marketing knihoven
- knihovník se stává učitelem neformálního vzdělávání, očekává se jeho zapojení do rekvalifikačních kurzů

- knihovna se stává komunitním centrem. Jeden z respondentů očekává, že zde v budoucnu nebudou fyzicky dostupné knihy, ale informační služby v oblasti e-governmentu
- uživatelská orientace knihovníka
- růst využití digitálních dokumentů v knihovnách a dostupnost služeb Print on demand nebo Self-publishing
- digitalizace kulturního dědictví, vyřešení digitalizačního úložiště
- vývoj nových typů služeb a projektů
- úbytek knihoven v obcích, jejich nahrazení bibliobusy
- vzrůstající role dobrovolnictví v knihovnách
- role knihovníků – archivářů nahrazena rolí řešeršéra a průvodce po světě informací
- zkvalitňování školních knihoven, budování multimediální školních studoven

Ve výuce se projevuje snaha prakticky se orientovat na proces digitalizace a práci s elektronickými informačními zdroji. Tradiční nástroje organizace znalostí jsou propojovány ontologiemi za účelem organizace znalostí v digitálním prostředí, využívají se open source softwary pro výuku organizace znalostí. Vzrůstá povědomí o potřebě etické výchovy studentů a výuky o zákonné činnosti při práci s IT a s informacemi. Do výukového procesu vstupuje řada multimediálních prostředků – tradiční přednášky jsou doplňovány pomocí online systémů a e-learningový modulů (často zmiňované je využití Moodlu) či vytlačovány interaktivní výukou. Je již standardem využívat PowerPointové prezentace a online komunikace se studenty, která zahrnuje širokou paletu nástrojů – od emailové schránky přes online sklady, blogy a Facebook až po Skype. Vyučující také ve výuce využívají internetové zdroje včetně systémů Wiki či ukázky z online videoarchivů jako je TED, Youtube či Vimeo, okrajově se pro tyto účely objevuje využití

interaktivních tabulí. Výuka se pomalými kroky stále více otevírá – je snaha zveřejňovat seminární práce studentů a tím zkvalitňovat výkon při jejich tvorbě, začínají vnikat různé portály a interaktivní weby zprostředkovávající vybraný obsah, na jejichž tvorbě se studenti podílí či ji mají dokonce zcela ve své režii. Objevuje se také výuka na dálku, ať již s využitím Skype či Second Life.

Vnést interaktivitu do výuky se vyučující snaží řadou metod: pomocí prožitkových seminářů, případových úloh ze života či projektovým a aplikačním vyučováním, aktivním učením (simulace reálného prostředí či reálných situací jako jsou přijímací pohovory, jednání s klientem), autentickým učením (výuka v reálném pracovním prostředí – např. preparace a restaurace). Využívá se přístup vyprávění příběhů. Objevuje se řada výjezdních kurzů a terénních projektů, na nichž jsou uplatňovány sebereflexivní techniky, techniky pro informální učení a výcvik měkkých dovedností, rozvoj tvůrčího a kreativního myšlení. Důležitým prvkem současné výuky je hra - studenti spolu soutěží o ceny či motivační body, natáčejí filmy, hrají divadlo, používají vzdělávací hry (např. na katalogizaci). Podporují se manažerské dovednosti – studenti jsou vedeni ke strategickému myšlení (tvorba vizí), učí se systemickému koučování, time managementu, schopnosti týmové spolupráce. Využívány jsou i diskusní metody, kdy se studenti připravují na výuku četbou a na přednáškách se vedou diskuze nebo jsou diskuze vedeny na speciálních blozích. Je podporována účast studentů na studentských konferencích (např. Infokon, Bobcattts) či workshopech, kde se mohou setkat i s lidmi z praxe či z jiných ústavů.

Výuku doplňují ústavy kromě konferencí i festivaly (transmediály Berlín, Linz) a výstavami. K neformálním aktivitám v rámci kurikula patří: filmový klub, výstavy obrazů, studentské fotky, studentské rádio či tvorba multimediálních videí (Libra, InHD, TV Piks), dobročinné aktivity. Ústavy pořádají neformální akce typu autorských čtení, sportovních aktivit (např. BikeFlow), akce zážitkového charakteru. Na několika ústavech se rozostřuje hranice

student/učitel, dochází k jejich síťování, vyučující chodí diskutovat se studenty na pivo. Vyrůstá také pedagogická mobilita a spolupráce mezi jednotlivými obory. Nepatrně přibývá praktických stáží směřovaných do firem i do neziskových organizací, jeden ústav plánuje posílat studenty do firem na pozici stínu.

Díky proměnám oboru vyžaduje návrh kurikula univerzální zaměření. Tvůrci kurikul mohou s obtížemi předvídat, jak bude vypadat obor za pár let. Díky nedostatku kvalifikovaných osob ochotných učit, je také problém zajistit specializované přednášky personálně. Nově se v kurikulech akreditují kurzy zaměřené na projektovou výuku a výjezdové semináře, přibývá povinně volitelných předmětů. Šířeji se uplatňuje bloková výuka. V jednom případě se posunuly tradiční požadavky na prokázání znalostí u přijímacích zkoušek k požadavku prokázat schopnost plánovat projekty. Tvůrci kurikul se shodují, že bakalářské studium by mělo být prakticky orientované, na rozdíl od studia magisterského, které má být teoretičtější a umožnit specializaci. Do jádra kurikula podle nich patří:

- životní cyklus informace;
- práce s informacemi a s výpočetní technikou, vyhledávání informací, komunikační dovednosti, selekční jazyky a formáty, informační věda, informační etika, projektová a manažerská činnost, řízení knihoven
- informační zdroje, informační metody a informační systémy: typologie dokumentů, informační analýza, národní bibliografické systémy, digitální knihovny, informační služby, rešeršní strategie, práce s uživatelem.
- techniky vyhledávání informací

Pedagogové vnímají, že novým inovacím a metodám ve výuce rostou mírně nároky kladené na studenty a studenti naopak začínají být kritičtější k výkonu. Počítače jsou do výuky nasazovány v široké míře. S rostoucím počtem studentů

je vnímáno odosobnění výuky, negativně je také vnímáno snížení možnost kontroly práce studenta či efektivní reflexe v reálném čase během cvičení. Část studentů současně vnímá studenty jako nesamostatné a pasivní. Studenti pak zneužívají možnosti e-learningu o omezují se na středoškolský styl učení – ke zkouškám se učí nazpaměť obsahy prezentací a materiálů, které dostali od vyučujících, místo samostatného studia pramenů a zdrojů. Část pedagogů vnímá potřebu propojit se s komerčním sektorem a hledají možnosti spolupráce s firmami. Nabízejí expertům z firem možnost přednášení na univerzitě a naopak se snaží zajistit studentům příležitost vykonat u těchto firem stáž. Trend otevřené výuky vede vyučující k testování nových nástrojů, v současnosti aktuální jsou webináře.

Trendy se ve výuce projevují těmito aktivitami:

- multimediální ožívování přednášek – filmy a videa, animace, fotografie, obrázky, grafy;
- studenti participují na přednáškách – jsou provokováni k reakcím (na základě videí, četby, provokativních otázek), k diskuzím, dostávají prostor k vyjádření;
- studenti ve výuce tvoří dokumenty, strategie, analýzy, dělají průzkumy;
- studenti pracují na hodinách s texty, čtou s vyučujícím, jsou vedeni k přemýšlení. Opouští se výuka ze skript. V některých případech pracují studenti s blogy a whitepapery;
- studenti se učí dělat odhady, analyzovat konkrétní stav, hledat důvody které k němu vedly;
- studenti na přednáškách hrají scénky, zastávají různé role; zkouší koučování, když jeden plní roli kouče, druhý klienta a třetí proces analyzuje;

- točí se videozáznamy prezentací anotací, referátů a přednášek studentů, z nichž vznikají filmy a záznamy na CD, které pro studenty slouží jako zpětná vazba;
- část výuky, projektového vyučování i neformálních aktivit probíhá ve virtuálním kampusu, realizují se kurzy, kdy jeden vyučující vede výuku pro studenty z více škol;
- studenti jezdí na výjezdy, kde se učí týmové spolupráci, technikám pro rozvoj kreativity a tvůrčí myšlení apod.;
- studenti shrnují obsah přednášky;
- studenti v rámci výuky navštěvují akce v knihovnách, výběrové přednášky pro základní školy apod.;
- studenti absolvují cvičení u počítače;
- seminární práce studentů jsou zveřejňovány na internetu;
- studenti v rámci občanského poslání univerzit čtou pravidelně lidem upoutaným na lůžko v nemocnici, na LDN;

Mezi realizátory kurikul informační vědy a knihovnictví lze najít několik osobnostních a zkušenostních rysů, které jsou jim společné. Je pro ně typické, že již od mládí intenzivně četli. Pouze v jednom případě není téma četby v souvislosti s vlastním mládím zmíněno. Náruživé čtenářství podporuje fantazii, ale současně ukazuje na určitou tendenci k izolovanosti. Rothstein s ohledem na výzkumy osobnosti knihovníků věří, že rané čtenářství je projevem nesouladu se skupinou či pochybností, mnohdy o sobě samém. Čtení tak není jenom potěšením, je také únikem do bezpečného útočiště a takto může působit i samotná knihovna. Atraktivita knihovnictví pro osoby, které do něj vstupují, vzrůstá i přes jeho nízkou prestiž právě proto, že stojí stranou. To platí zvláště tehdy, kdy se nedaří uplatnit v jiných oblastech.³⁴⁶ Pochybovačná

³⁴⁶ ROTHSTEIN, Samuel. Why People Really Hate Library Schools: The 97-Year-Old Mystery Solved at Last. *Library Journal*. 1985, Vol. 110, No. 6, s. 47.

povaha v kombinaci s četbou vede ke zvýšené kritičnosti i k vlastnímu oboru. Všechny předložené profily tuto domněnku potvrzují - respondenti shodně projevují kritické postoje k oboru. Navíc osm z deseti respondentů potvrzuje, že se chtěli věnovat jinému oboru než informační vědě a knihovnictví. Do oboru vstupují až ve chvíli, kdy ostatní možnosti jsou již vyčerpány. Šest respondentů přiznává svoji inklinaci k humanitnímu zaměření, tři respondenti zmiňují brzké ovlivnění informačními a komunikačními technologiemi. Dvě třetiny vyučujících byly ve svém zaměření ovlivněny učiteli literatury či dějepisu, nebo rodinným příslušníkem, který vykonával profesi učitele. Ve srovnatelném počtu se věnovali doučování či vedení kroužků již v době před vykonáváním své učitelské profese. Necelá polovina z nich působila před svým nástupem na univerzitu v knihovnách, další čtyři z vyučujících pracují v komerčním prostředí. Necelá polovina všech se ve škole setkala se šikanou či s násilím učitelů na dětech. Rozhodnutí působit ve vzdělávací instituci učinili sami od sebe dva vyučující, ostatní dostali nabídku od někoho, kdo v dané instituci pracoval. Po nástupu na univerzitu začíná skoro pro všechny vyučující období horečného sebevzdělávání a doplňování poznatků, které jsou potřebné pro výuku. Jak respondenti dosvědčují, je tato fáze mnohem intenzivnější, než období vysokoškolského studia. Menší část vyučujících si také doplnila pedagogické minimum. Čtyři z vyučujících chtějí své úsilí zaměřit na výuku, čtyři se také chtějí věnovat výzkumu, dva se primárně zaměřují na manažerské záležitosti. Dva vyučující zvažují v dohledném horizontu odchod z univerzity.

7. Zážitek komunity – dotazníkový výzkum sociálního klimatu školy

7.1. Použitá metoda

Kultura podporující kritické myšlení, spolupráci, sdílení znalostí a kreativitu patří mezi faktory silně působící na vnímání kvality zkušeností, které na své instituci studenti získávají. Kvalita studentských zkušeností není ovlivněna

pouze aktéry vzdělávacího procesu – studenty, akademickými a neakademickými pracovníky – a prostředím univerzity s jejím vybavením. Na studenty působí také školní kultura, včetně kultury etické. Tato kultura je tvořena celým školským společenstvím, které je vnímáno jako skupina s vlastní identitou a interakcemi, které se v něm uskutečňují. V její nejrozvinutější fázi označujeme kulturu takto kultivovaného společenství jako učící se komunitu. Kulturu společenství převládajícího na jednotlivých ústavech prozkoumáme pomocí dotazníkového šetření zaměřeného na **psychologický zážitek komunity ve školním prostředí** (Psychological Sense of Community in school setting). Zážitek komunity je postaven na teoretickém modelu, který zkoumá **sociální klima v komunitách**.³⁴⁷ Koncept psychologického zážitku komunity byl uveden Samuelem Sarsonem v roce 1974 a o dvanáct let později rozpracován Davidem W. McMillanem a Davidem M. Chavisem.³⁴⁸ Dva posledně jmenovaní ve spolupráci s H. Hoggem a A. Wandersmanem také vyvinuli nástroj pro měření zážitku komunity, tzv. **index zážitku komunity** (Sense of Community Index).³⁴⁹ Index původně sloužící k hodnocení sousedských komunit v městských čtvrtích byl postupně rozšířen na testování gay komunit, komunit na pracovištích,³⁵⁰ ve městech a ve školách,³⁵¹ i ve virtuálním prostředí.³⁵² McMillan a Chavis definují zážitek komunity jako

³⁴⁷ PRETTY, Grace M. H. Relating Psychological Sense of Community to Social Climate Characteristics. *Journal of Community Psychology*. 1990, Vol. 18, No. 1, s. 60 – 65.

³⁴⁸ McMILLAN, David W. – CHAVIS, David M. Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*. 1986, Vol. 14, No. 1, s. 6 – 23.

³⁴⁹ CHAVIS, David M. – HOGGE, James H. – McMILLAN, David W. – WANDERSMAN, Abraham. Sense of Community Through Brunswik's Lens: A First Look. *Journal of Community Psychology*. 1986, Vol. 14, No. 1, s. 24 – 40.

³⁵⁰ Dle OBST, Patricia L. – WHITE, Katherine M. Revisiting the Sense of Community Index: A Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Community Psychology*. 2004, Vol. 32, No. 6, p. 691 – 705.

³⁵¹ WRIGHT, Stephen P. *Exploring psychological sense of community in living-learning programs and in the university as a whole*. College Park, University of Maryland. Faculty of the Graduate School. Department of Human Development, 2004. Vedoucí disertační práce Prof. Albert H. Gardner.

³⁵² SCHWIER, Richard A. – DANIEL, Ben K. Did We Become a Community? Multiple Methods for Identifying Community and Its Constituent Elements in Formal Online Learning Environments. In LAMBROPOULOS, Niki – ZAPHIRIS, Panayiotis (eds.). User-Centered

„pocit členů, že někam patří, pocit, že členům mezi sebou stejně jako celé skupině na sobě vzájemně záleží a sdílení víry, že potřeby členů budou dosaženy prostřednictvím závazku být spolu.“³⁵³ Předložená definice se skládá ze čtyř elementů: Prvním z nich je **členství**, které je charakterizované *hranicemi* komunity označenými jazykem a znaky určujícím příslušníka skupiny, *náležitostí a identifikací* jedince se skupinou, *emoční jistotou* a otevřeností svých pocitů, *osobním vkladem* svého času do komunity a konečně *společným systémem symbolů* a kolektivních reprezentací. Dalším elementem je **vliv** jedince na komunitu a komunity nad jedincem (vzájemné záležením), který zakládá jak skupinovou *soudržnost*, tak její *konformitu* utvářející skupinové normy. Třetí element, **integrace a naplnění potřeb**, posiluje dále soudržnost. Charakteristickým posílením soudržnosti skupiny je zvyšující se *status* členství ve skupině s jejími přibývajícími úspěchy, *kompetence a dovednosti* členů skupiny, které ostatním přinášejí prospěch a uspokojení potřeb, nebo *sdílené hodnoty* upevňující víru v soudržnost a schopnost společně uspokojit své potřeby. Posledním elementem je **sdílená emocionální vazba**, která vzniká jako výsledek interakcí členů při společných událostech. Jejich atributy jako např. *kvalita interakcí*, *semknutí kolem událostí* či *spirituální pouto*, mohou pozitivně či negativně ovlivnit sílu zážitku komunity. Sdílená emocionální vazba se projevuje identifikací s nebo ještě lépe podílem na *společné historii skupiny*.³⁵⁴ Ve školním prostředí je zážitek komunity zkoumán v širokém rozsahu, jelikož pro mladé lidi je škola místem

Design of Online Learning Communities. Hershey : Information Science Publishing, 2007. ISBN 1-59904-360-2. S. 29 – 54.

³⁵³ Org. [...] feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their commitment to be together.“ McMILLAN, David W. – CHAVIS, David M. Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*. 1986, Vol. 14, No. 1, s. 9.

³⁵⁴ McMILLAN, David W. – CHAVIS, David M. Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*. 1986, Vol. 14, No. 1, s. 9 – 14.

sdužování, „kontextem komunity.“³⁵⁵ Zážitek komunity je zkoumán ve vztahu k sousedské komunitě, k syndromu vyhoření a duševní pohodě, k osamění. Výzkumně bylo také potvrzeno, že nejvyšší počet bodů při testování dosahují studenti participující v učící se komunitě.³⁵⁶ Struktura zážitku komunity byla ve školním prostředí rozšířena o další element, **pocit smyslu**. Tento element zahrnuje do modelu účel, kvůli němuž komunita vzniká. Nejde o náhodné spolčení lidí, kteří spolu interagují, komunita je výrazem potřeby řešit problémy společné skupině lidí, plní smysluplné funkce, z nichž plyne jedincům, komunitě a někdy i okolí komunity prospěch a užitek.³⁵⁷ Komunita tak naplňuje potřeby nejen svých jednotlivých členů, ale i existenční potřebu smysluplnosti uskutečňovaného jednání, které je pocíťováno na inter-individuální úrovni a překračuje naplnění individuálních potřeb.

7.2. Design výzkumu

7.2.1. Cíl výzkumu

Účelem prováděné studie není prozkoumat strukturu zážitku komunity, ani popsat konkrétní komunitu. Cílem výzkumu je zjistit, jaké je sociální klima na oborech vyučujících informační vědu. Základním předpokladem je, že studenti vyjadřující vyšší spokojenost s kvalitou svých zkušeností jsou motivovanější ke studiu a k osvojení hodnot spojovaných s jejich profesí, díky čemuž vznikají předpoklady pro zformování učící se komunity. Podle výsledků výzkumů shrnutých Stephenem Wrightem odpovídají vysokému hodnocení indexu zážitku komunity ve školním prostředí tyto pozitivní charakteristiky (následující body jsou zkráceným výběrem autora disertační práce):

- „Vyšší zapojení do školních aktivit;

³⁵⁵ WRIGHT, Stephen P. *Exploring psychological sense of community in living-learning programs and in the university as a whole*. College Park, University of Maryland. Faculty of the Graduate School. Department of Human Development, 2004. Vedoucí disertační práce Prof. Albert H. Gardner. S. 23.

³⁵⁶ *ibid*, s. 27.

³⁵⁷ *ibid*, s. 30 – 31.

- méně absencí studentů a záškoláctví;
- menší pravděpodobnost vyrušování ve třídách a rušení veřejného pořádku ve třídě;
- snížený výskyt myšlenek na zanechání školy a jejího skutečného opuštění;
- vyšší pravděpodobnost referování, že se [studenti – pozn. aut.] cítí špatně, když nejsou připraveni na výuku;
- lepší zapamatování;
- větší spokojenost.³⁵⁸

7.2.2. Výzkumné otázky

Celý dotazník a jeho struktura byly převzaty z disertační práce Stephena Wrighta – Exploring psychological sense of community in living-learning programs and in the university as a whole.³⁵⁹ Použitý dotazník se mimo části shromažďující základní údaje o respondentech skládá ze dvou částí (viz Příloha č. 4). První část tvoří modifikovaný 13 položkový formulář - SCI, který k tradičnímu indexu zážitku komunity připojuje jednu otázku (otázka 12) a další otázky modifikuje pro školní prostředí. Jednotlivým elementům zážitku komunity odpovídají škály obsahující tyto otázky: členství otázka 4 – 6, vlivu otázka 7 – 9, integraci a naplnění potřeb otázka 1 – 3, sdílené emocionální vazbě otázka 10 – 13. Druhá část dotazníku – SSCI – je navržena speciálně pro výzkum zážitku komunity mezi studenty v akademickém prostředí a skládá se ze 40 otázek. Z nich je 33 otázek kvantitativních, využívajících pětistupňovou Likertovu škálu a 7 otázek je otevřených, kvalitativních. V dotazníku jsou sledovány elementy identifikované ve faktorové analýze S. Wrighta: přístup vyučujících (otázky 2, 4, 8, 9, 10, 11, 14, 16 a 17), angažovanost a užitek (otázky 12, 14, 22, 29, 37, 38 a 39), sdílená vazba a bezpečí (24, 31, 32, 33 a

³⁵⁸ ibid, s. 32

³⁵⁹ ibid.

34), pocit smyslu (otázky 35 – 38) a vzájemný respekt (otázky 3, 5 a 6). Element přístup vyučujících náleží k elementu vliv z SCI, element angažovanost a užitek sdružuje komponenty osobní vklad z elementu členství, spirituální pouto z elementu sdílená emocionální vazba a s přesahy sdílené hodnoty z elementu integrace a naplnění potřeb. Element Sdílená vazba a bezpečí je blízký elementu sdílená emocionální vazba a komponentu emoční jistota z elementu členství. Pocit smyslu je samostatný element, doplňující čtyři základní elementy zážitku komunity, identifikované D. W. Mc Millanem a M. D. Chavisem. Poslední element vzájemný respekt odpovídá komponentu kvalita interakcí z elementu Sdílená emocionální vazba.³⁶⁰

7.2.3. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pro výzkum zážitku komunity ve školním prostředí tvořili všichni bakalářští i magisterští studenti zapsaní do studijního programu B, M, N 7201 Informační studia a knihovnictví na prezenční i distanční formu studia na všech čtyřech akreditovaných institucích v České republice. Pro účely dotazníkového šetření nebylo rozlišováno mezi studenty bakalářského a magisterského studia, jelikož všichni studují na jednotlivých ústavech ve stejném prostředí a ve stejné školní kultuře. Výjimkou je Ústav informačních studií a knihovnictví, kde byly samostatně ošetřeny tři specializace oboru v rámci jednoho studijního programu a druhý studijní program Nová média pouze s magisterským studiem. Bakalářské studium specializace neumožňuje a bylo proto zpracováno samostatně, samostatně byli zpracováváni bakalářští studenti Vyšší odborné školy, kteří část výuky absolvují v jiném školním prostředí a s jinými učiteli než bakalářští studenti UISK. Sběr dat probíhal od 8. 2. 2011 do 1. 3. 2011. Osloveno bylo 490 studentů z Ústavu informačních studií a knihovnictví a Vyšší odborné školy v Praze, 346 studentů z Kabinetu informačních studií a knihovnictví

³⁶⁰ ibid, s. 62 – 63.

v Brně, 85 z Oddělení informační vědy a 461 studentů z Ústavu bohemistiky a knihovnictví v Opavě, celkem 1382 studentů ze všech škol.

7.2.4. Metoda sběru dat

Dotazník pro účely výzkumu zážitku školní komunity byl vytvořen pomocí nástroje SURVS, který umožňuje přípravu online dotazníků, stejně jako export získaných dat do dalších analytických nástrojů. Odkaz na tento dotazník byl pak následně rozeslán akademickým pracovníkům jednotlivých pracovišť, kteří souhlasili s jeho další distribucí pomocí informačních systémů jejich institucí. Odkaz na dotazník s žádostí o jeho vyplnění tak byl rozeslán všem studentům ve formě emailové zprávy. Část dotazníků byla získána v papírově formě během osobních setkání se studenty při příležitosti provádění jiného výzkumu. Na začátku dotazníku byl umístěn poučený souhlas, v němž byla představena osoba výzkumníka, vysvětlen cíl šetření, rizika pro respondenty, struktura a předpokládaná doba vyplňování dotazníku, vyjádřen závazek utajení získaných dat před cizími osobami a uveden kontakt pro případné otázky respondentů.

7.2.5. Analýza dat

S dotazníkem se celkem seznámilo 793 osob (viewed), z toho 462 osob potvrdilo informovaný souhlas a začalo vyplňovat dotazník. Návratnost dotazníku byla 26,7 % z UISK Praha, 56,6 % z KISK Brno, 50,6 % z OIV UI Opava a 20 % z UBK Opava. Celková návratnost dotazníku činila 33,42 %.

4 osoby se vyjádřily negativně k udělení poučeného souhlasu a jejich dotazníky byly z dalšího zpracování vyřazeny. Dotazník vyplnilo 420 osob v elektronické podobě, zbylé dotazníky byly získány v tištěné formě v průběhu skupinových rozhovorů se zaměřovanými skupinami. Kompletně dotazník z počtu

458 zpracovávaných dotazníků vyplnilo 305 osob. Zbylých 153 dotazníků bylo nutno kvůli vysokému počtu nevyplněných položek z některých analýz vyřadit.

Instituce	N	%
UISK FF, UK Praha včetně VOŠIS	131	28,4
KISK, FF MU Brno	196	42,4
UBK FPF, SLU Opava	92	19,9
OIV FPF, SLU Opava	43	9,3
celkem	462	100,0

Tabulka č. 1 Celkový počet vyplněných dotazníků

Pro účely analýz jsou respondenti z UISK FF dále rozděleni na studenty bakalářského stupně, bakalářské studenty VOŠIS, studenty s knihovnickou a knihovědnou specializací, studenty s informační specializací a studenty oboru Studia nových médií (viz tab. č. 2). Slabě zastoupené skupiny (VOŠIS a studenti specializovaní na Nová média) neumožňují exaktní kvantitativní analýzu, jejich výsledky uvádíme pro úplnost alespoň orientačně. Jedna osoba neuvedla potřebné identifikační údaje, proto srovnáváme údaje od 461 (resp. bez slabě zastoupených oborů od 438 osob).

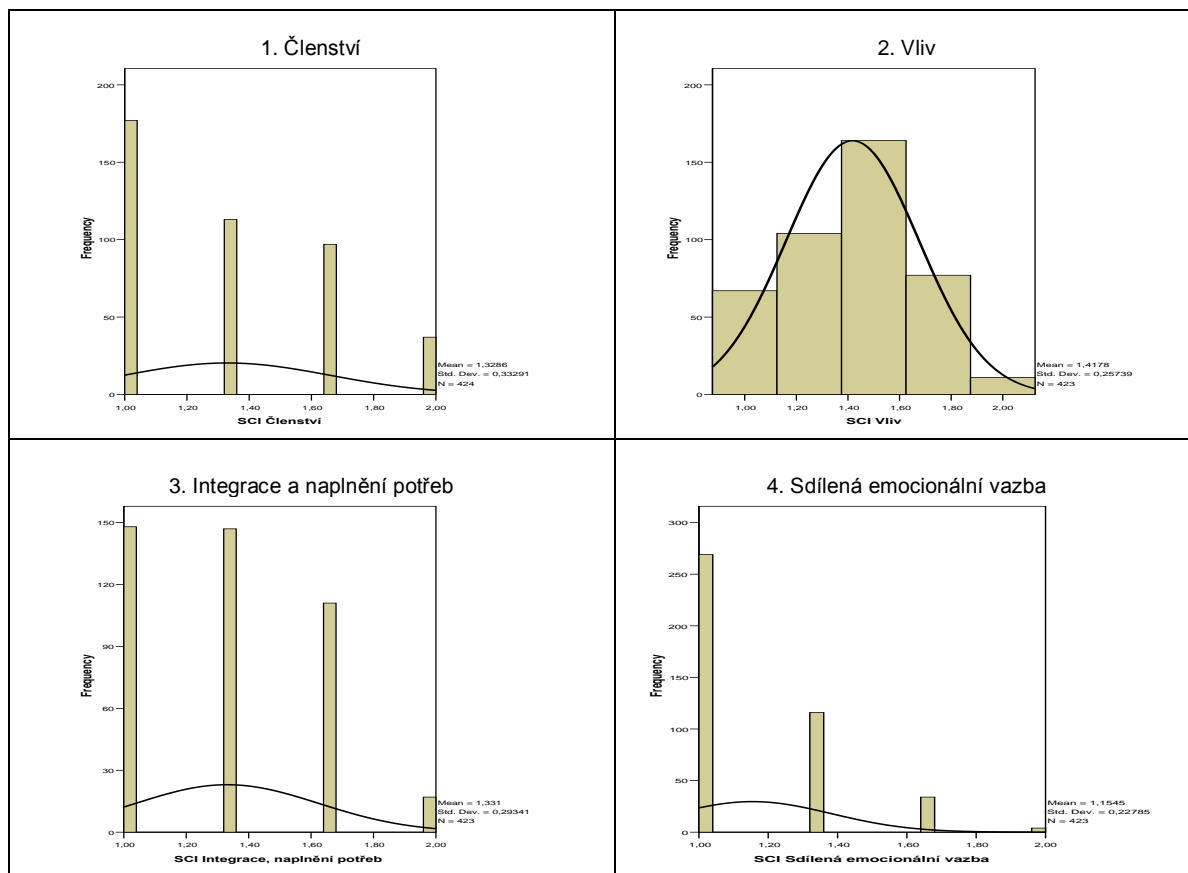
Instituce	N	%	% validních
UISK Praha - bakalářský stupeň	49	10,6	10,6
UISK Praha - knihovnictví	28	6,1	6,1
UISK Praha - informační věda	30	6,5	6,5
OIV Opava	43	9,3	9,3
UBK Opava	92	19,9	20,0
KISK Brno	196	42,4	42,5
VOŠIS Praha	13	2,8	2,8
UISK Praha - nová média	10	2,2	2,2
Celkem	461	99,8	100,0
chybějící hodnoty	1	,2	
Součet	462	100,0	

Tabulka č. 2 Validní počet vyplněných dotazníků podle skupin

Získaná data byla exportována do analytického programu SPSS a analyzována. Negativní otázky byly modifikovány tak, aby mohly být snadno srovnány s ostatními otázkami. Pro větší přehlednost jsou výsledky zobrazeny pomocí grafů vytvořených v programu Statistica. Výsledkem jsou čtyři škály zážitku komunity a pět škál zážitku školní komunity, které jsou vzájemně srovnány mezi jednotlivými institucemi. Kvalitativní otázky, které umožňovaly napsat volnou odpověď do kolonky o několika řádcích, jsou shrnuty v závěru vyhodnocení získaných údajů.

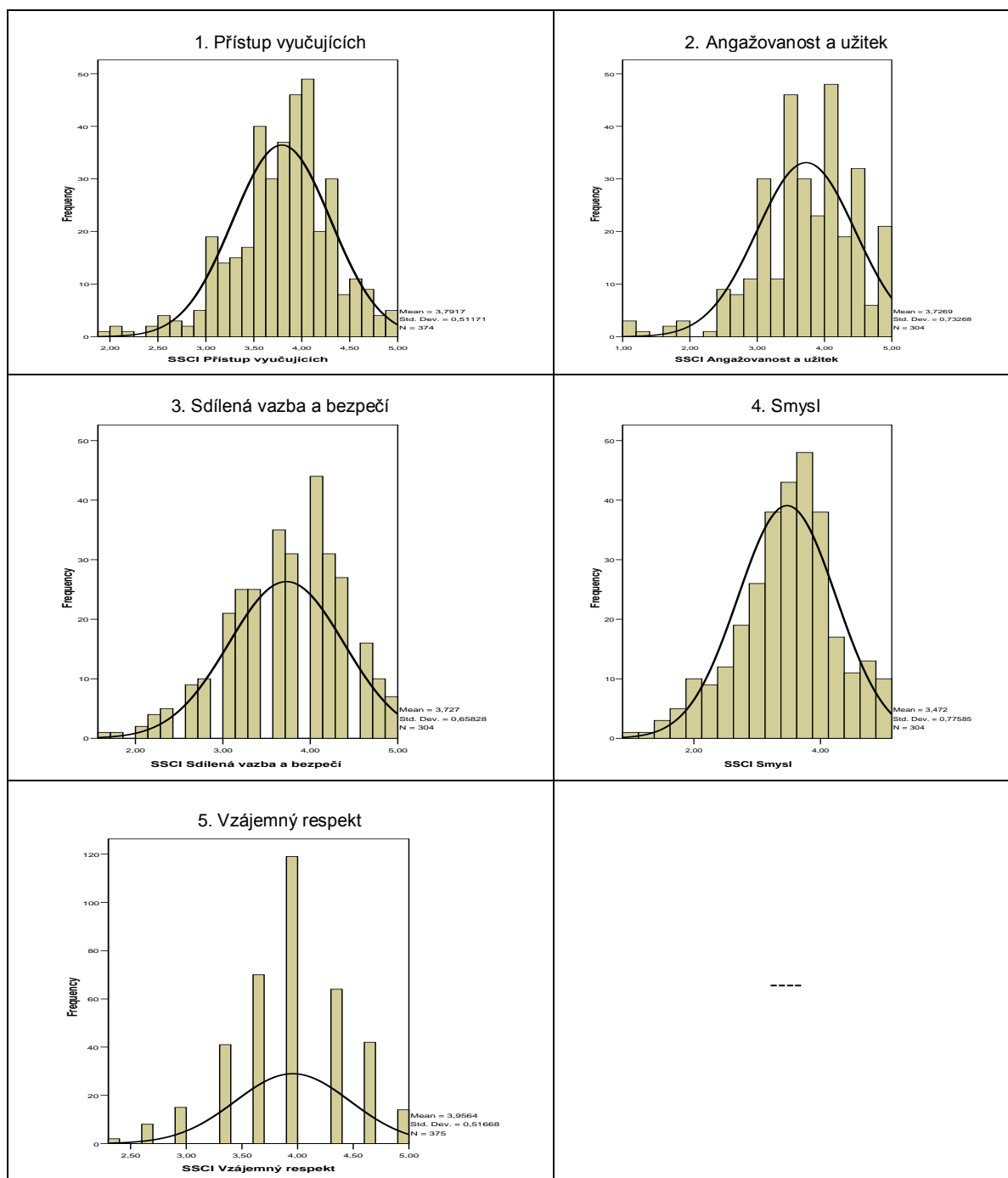
7.3. Výsledky výzkumu

V prvním dotazníku SCI byla možnost odpovědí alternativní (souhlas/nesouhlas). Údaje o centrálních tendencích se u prvního dotazníku na první pohled odlišují, také grafy rozdělení výsledků vyjadřují spíše šikmé, případně rovnoměrné rozdělení. Škály získaných dat nejsou rozděleny parametricky, proto jsou při analýzách využity neparametrické metody – konkrétně Kruskalův-Wallisův H test (viz příloha č. 5) pro analýzu rozdílů mezi více skupinami (tzv. omnibus-test, který testuje nulovou hypotézu, zda K nezávislých výběrů, tedy více skupin, pochází ze stejné populace) a doplňkový Mannův-Whitneyův U-test pro porovnávání dvou skupin (nezávislých výběrů) a identifikaci konkrétních rozdílů (testuje nulovou hypotézu o původu vybraných dvou skupin ve stejné populaci). Oba testy předpokládají ordinální - pořadovou úroveň měření, základním ukazatelem centrální tendence je tedy medián. Při výpočtu velikosti a průkaznosti rozdílů se vychází z průměrného pořadí v jednotlivých skupinách.



Obr. č. 8 Neparametrické rozložení údajů o centrálních tendencích dotazníku Zážitek komunity (SCI)

V druhém dotazníku SSCI se respondenti vyjadřovali na pětibodové posuzovací škále. Výsledné škály vyhovují nárokům na normální rozdělení. Srovnávání skupin je proto provedeno s využitím parametrických metod – analýzy rozptylu (ANOVA) jako omnibus testu pro více skupin (viz příloha č. 6), a dodatečného testu rozdílu nejmenších čtverců pro identifikaci rozdílů mezi dvojicemi skupin (post hoc test LSD). Tyto testy jsou založeny na základních ukazatelích pro intervalovou úroveň měření – na průměru a na směrodatné odchylce.



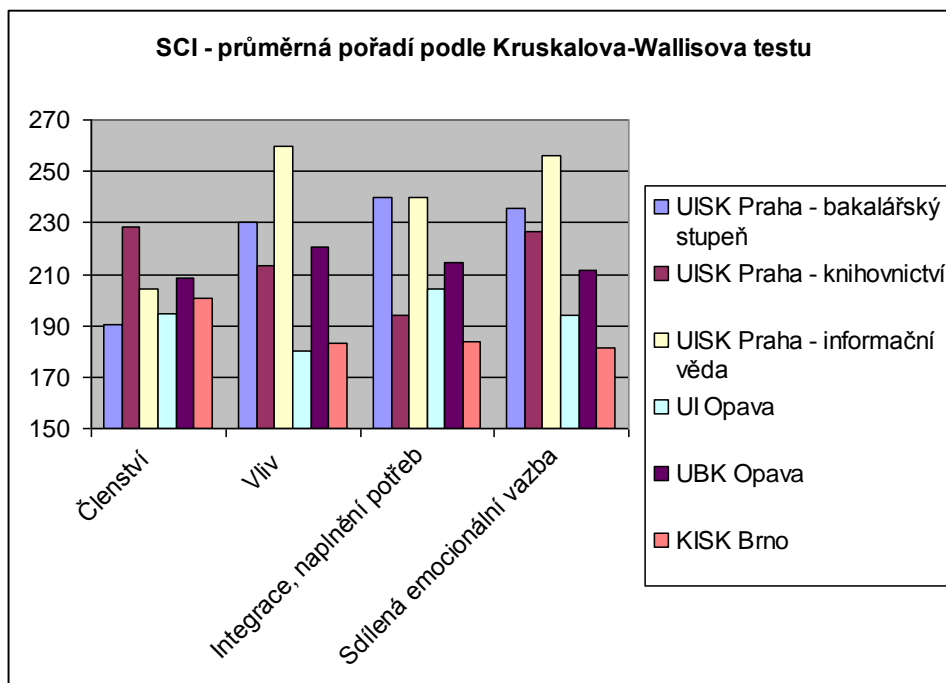
Obr. č. 9 Parametrické rozložení údajů o centrálních tendencích dotazníku Zážitek komunity ve školním prostředí (SSCI)

V následující tabulce jsou uvedeny základní údaje o středních hodnotách a rozložení odpovědí dotazníku Zážitek komunity - SCI. Hodnocení se pohybuje na dvoubodové škále 1 pravděpodobně pravdivé a 2 – pravděpodobně nepravdivé. Čím nižší je dosažená hodnota, tím je lepší dosažený výsledek. Výsledků jednotlivých škál zobrazené v grafech (členství, vliv, integrace a naplnění potřeb, sdílená emocionální vazba) jsou reprezentovány pomocí mediánů.

Instituce	Proměnná	Členství	Vliv	Naplnění potřeb	Sdílená vazba
UIISK Praha - bakalářský	průměr	1,2927	1,4878	1,4553	1,2358
	medián	1,3333	1,5000	1,3333	1,3333
	minimum	1,00	1,00	1,00	1,00
	maximum	2,00	2,00	2,00	2,00
	směrodatná odchylka	,30908	,28478	,34766	,27125
	N	41	41	41	41
UIISK Praha - Knihovní věda	průměr	1,4133	1,4400	1,3200	1,2133
	medián	1,3333	1,5000	1,3333	1,0000
	minimum	1,00	1,00	1,00	1,00
	maximum	2,00	1,75	2,00	2,00
	směrodatná odchylka	,35066	,25290	,33993	,27012
	N	25	25	25	25
UIISK Praha - Informační věda	průměr	1,3452	1,5648	1,4321	1,2840
	medián	1,3333	1,5000	1,3333	1,3333
	minimum	1,00	1,00	1,00	1,00
	maximum	2,00	2,00	2,00	1,67
	směrodatná odchylka	,35697	,25563	,28963	,27275
	N	28	27	27	27
OIV Opava	průměr	1,3095	1,3690	1,3413	1,1270
	medián	1,3333	1,5000	1,3333	1,0000
	minimum	1,00	1,00	1,00	1,00
	maximum	2,00	1,75	2,00	1,67
	směrodatná odchylka	,32421	,23580	,28973	,19412
	N	1,2927	1,4878	1,4553	1,2358

Instituce	Proměnná	Členství	Vliv	Naplnění potřeb	Sdílená vazba
UBK Opava	průměr	42	42	42	42
	medián	1,3502	1,4684	1,3586	1,1772
	minimum	1,3333	1,5000	1,3333	1,0000
	maximum	1,00	1,00	1,00	1,00
	směrodatná odchylka	2,00	2,00	1,67	1,67
	N	,33290	,23807	,25471	,24364
KISK Brno	průměr	79	79	79	79
	medián	1,3298	1,3783	1,2875	1,1058
	minimum	1,3333	1,5000	1,3333	1,0000
	maximum	1,00	1,00	1,00	1,00
	směrodatná odchylka	2,00	2,00	2,00	2,00
	N	,33684	,25213	,27976	,19593
VOŠIS Praha	průměr	189	189	189	189
	medián	1,3333	1,4318	1,1818	1,1818
	minimum	1,3333	1,5000	1,0000	1,3333
	maximum	1,00	1,00	1,00	1,00
	směrodatná odchylka	2,00	1,75	1,67	1,33
	N	,36515	,22613	,27340	,17408
UIISK Praha - Nová média	průměr	11	11	11	11
	medián	1,0741	1,1944	1,2963	1,1481
	minimum	1,0000	1,0000	1,3333	1,0000
	maximum	1,00	1,00	1,00	1,00
	směrodatná odchylka	1,33	1,50	2,00	1,33
	N	,14699	,24296	,35136	,17568
Celkem	průměr	9	9	9	9
	medián	1,3286	1,4178	1,3310	1,1545
	minimum	1,3333	1,5000	1,3333	1,0000
	maximum	1,00	1,00	1,00	1,00
	směrodatná odchylka	2,00	2,00	2,00	2,00
	N	,33291	,25739	,29341	,22785

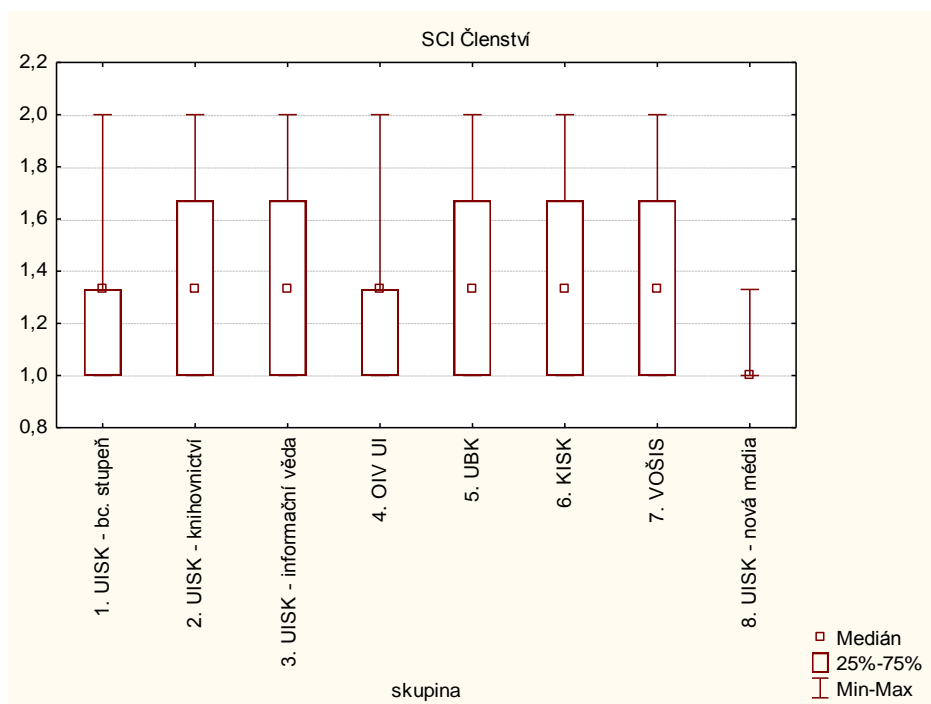
Tabulka č. 3 Údaje z dotazníku Zážitek komunity SCI



Obr. č. 10 Průměrné pořadí SCI dotazníku dle Kruskalova-Wallisova testu

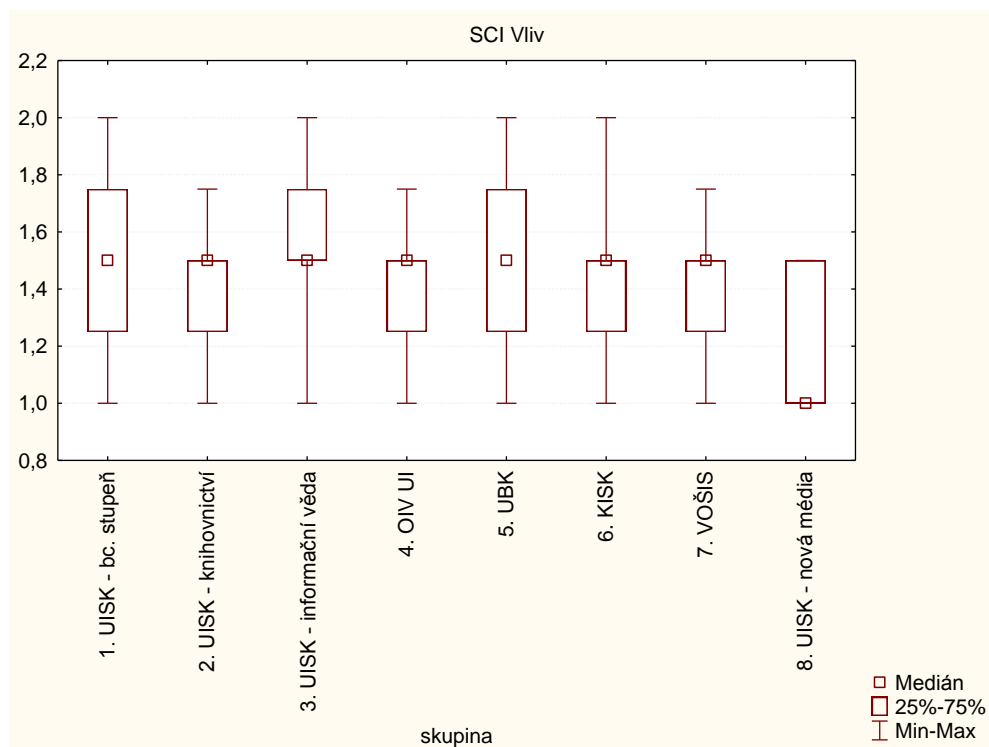
Členství

Nejsilněji se členy komunity na svém oboru cítí studenti bakalářského studia na UISK Praha a OIV Opava. Na ostatních oborech je sounáležitost s oborem a ochota vykonávat v něm dobrovolné aktivity na vzájemně srovnatelné úrovni. Zjištěné rozdíly mezi obory však nejsou dostatečně průkazné.



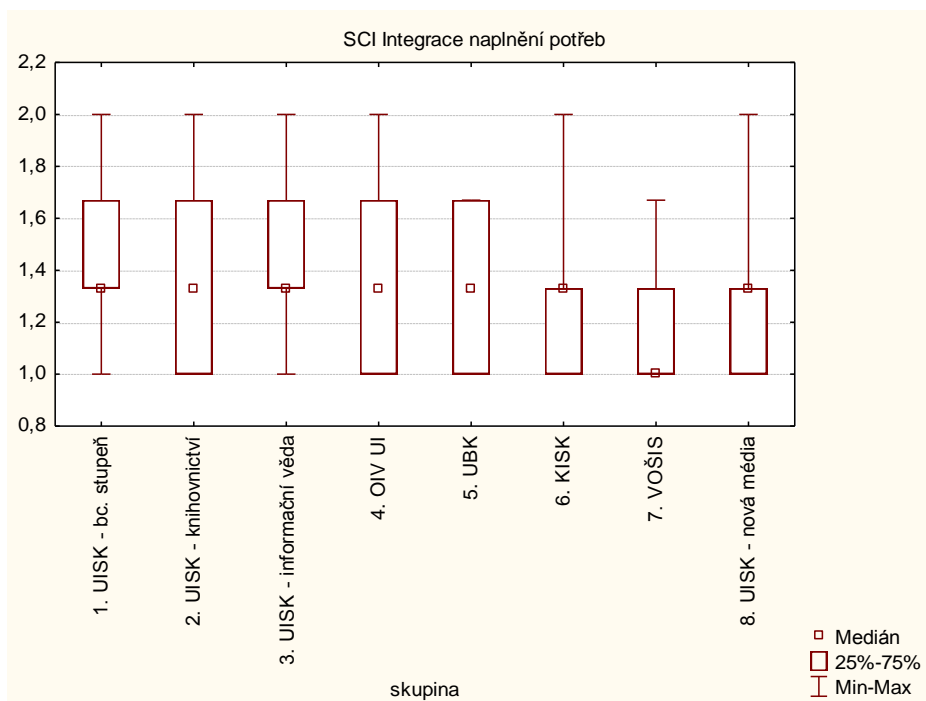
Vliv

Vliv studentů na oborovou komunitu, zakládající pocit jednoty, se nejvýrazněji projevuje na OIV Opava, KISK Brno a UISK Praha, na knihovní specializaci. Méně na oboru záleží studentům UBK Opava a bakalářským studentům na UISK Praha. Velmi nízce hodnotí svůj vliv studenti UISK Praha, informační specializace.



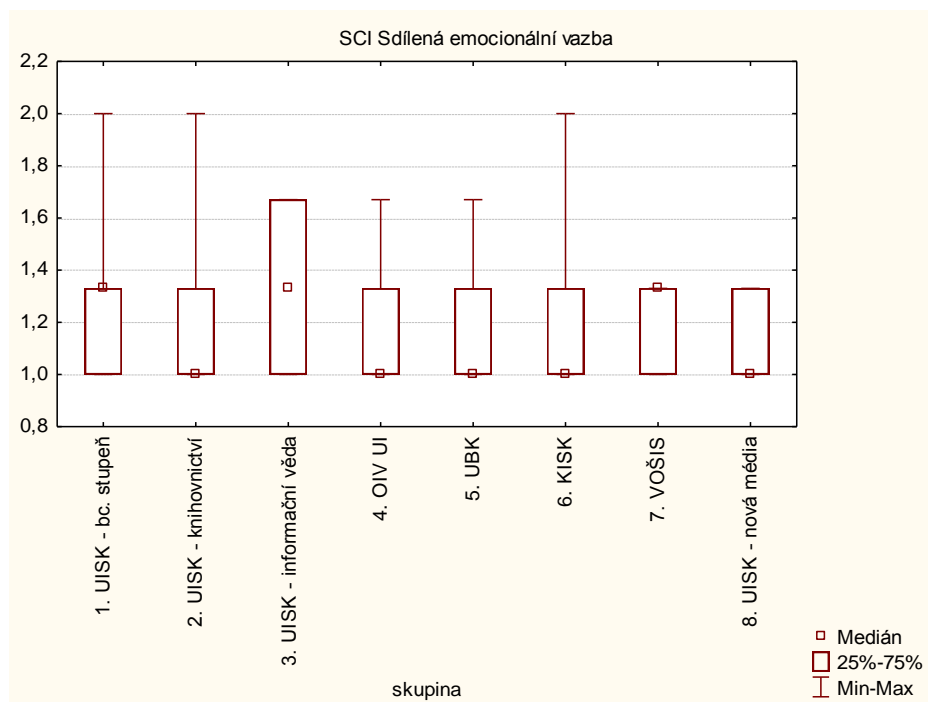
Integrace a naplnění potřeb

Studenti KISK Brno shodně pociťují integraci a naplnění svých potřeb na nejvyšší úrovni ve srovnání s ostatními obory. Dosažené výsledky UISK Praha, knihovní specializace, OIV UI Opava a UBK Opava jsou srovnatelné. Nízké hodnocení přidělili uspokojení potřeb studenti UISK Praha na bakalářském studiu a studenti s informační specializací, což ukazuje na rozdílnost v očekávaných hodnotách, které má studium studentům přinést. Tato hodnota může naznačovat, že studenti budou mít menší zájem o pokračování v navazujícím studiu.



Sdílená emocionální vazba

Semknutí kolem událostí pořádaných ústavem, pocit duchovního pouta, je nejsilněji pocíťován mezi studenty KISK Brno, velmi silně ho pocíťují také studenti OIV UI Opava a UBK Opava. Slaběji je pocíťována vazba mezi knihovně specializovanými a bakalářskými studenty UISK Praha. Nejnižší sepětí s oborem pocíťují studenti UISK Praha s informační specializací.



Všechny tři sledované pražské obory se od sebe vzájemně výrazněji na rovině průkaznosti neliší, a to v žádném ze sledovaných ukazatelů. Ani odpovědi studentů UISK Praha s knihovnědnou specializací a studentů bakalářského studia nejsou odlišné od studentů UBK Opava. Pouze studenti UISK Praha s informační specializací se liší od studentů UBK na škále sdílené emocionální vazby, tento rozdíl však těsně přesahuje konsenzuální 5 % hladinu významnosti ($p=0,58$). Průkazně se však odpovědi studenti UISK Praha liší od odpovědí studentů z KISK Brno. Mezi studenty knihovní specializace UISK

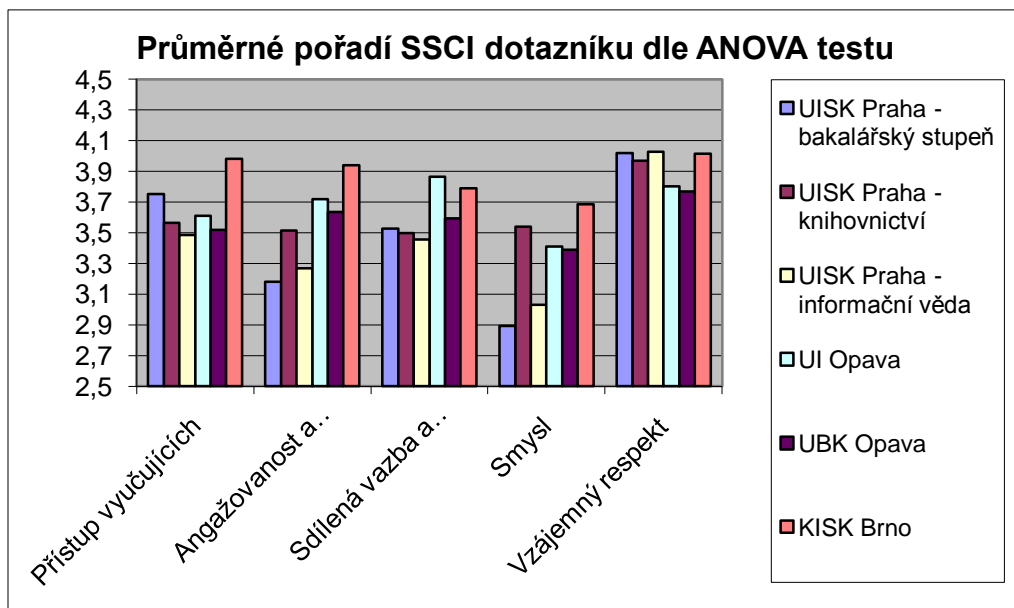
se studenty KISK Brno je průkazný rozdíl pouze ve sdílené vazbě. Zato mezi bakalářskými studenty a studenty informační specializace UISK Praha a studenty KISK Brno je průkazný rozdíl dokonce ve třech škálách – ve vlivu, v integraci a naplnění potřeb a ve sdílené emocionální vazbě. Studenti OIV UI Opava a studenti UISK knihovní specializace jsou podle průkazných rozdílů srovnatelní, ovšem oproti studentům bakalářským se studenti OIV UI Opava liší ve vlivu na obor a těsně za hranicí průkaznosti je i rozdíl ve sdílené vazbě ($p=0,58$). Ovšem v obou těchto škálách se průkazně liší studenti OIV UI od studentů UISK Praha s informační specializací. Oba Opavské obory se od sebe významně liší ve vlivu na obor ve prospěch studentů OIV UI. Studenti KISK Brno se výrazně liší také od studentů UBK Opava ve třech škálách – ve vlivu, v integraci a naplnění potřeb a ve sdílené emocionální vazbě. Mezi studenty KISK Brno a OIV UI Opava není žádný prokazatelný rozdíl. Školní klima na KISK Brno je oproti ostatním oborům charakteristické skupinovou soudržností, studenti výrazněji pocítují, že na nich vyučujícím i ostatním studentům záleží, v tomto prostředí vnímají naplnění svých potřeb a sdílení stejných hodnot, na oboru vládne mezi studenty jisté spirituální pouto. Také studenti OIV UI Opava se od ostatních oborů odlišují, hlavně mírou vlivu, který mají na obor.

Následují základní údaje o středních hodnotách a rozložení odpovědí z dotazníku Zážitek komunity ve školním prostředí – SSCI. Hodnocení se pohybuje od 1 – zcela nepravdivé k 5 – zcela pravdivé. Čím vyšší hodnocení, tím lépe se obor v pořadí umístil.

Instituce	Proměnná	Přístup vyučujících	Angažovanost a užitek	Sdílená vazba a bezpečí	Pocit smyslu	Vzájemný respekt
UIŠK Praha - bakalářský	průměr	3,7524	3,1820	3,5286	2,8929	4,0190
	medián	3,7778	3,4286	3,7000	3,0000	4,0000
	minimum	2,44	1,29	2,00	1,50	2,67
	maximum	4,78	4,43	4,60	4,50	5,00
	směrodatná odchylka	,49404	,85774	,74677	,85643	,52979
	N	35	28	28	28	35
UIŠK Praha Knihovni	průměr	3,5652	3,5159	3,5000	3,5417	3,9710
	medián	3,5556	3,5714	3,2000	3,7500	4,0000
	minimum	2,56	2,43	2,40	2,25	2,33
	maximum	4,44	4,14	4,80	4,75	5,00
	směrodatná odchylka	,50130	,50955	,78291	,60785	,60229
	N	23	18	18	18	23
UIŠK Praha - Informační věda	průměr	3,4879	3,2689	3,4588	3,0294	4,0290
	medián	3,5556	3,4286	3,4000	3,0000	4,0000
	minimum	1,89	1,14	2,00	1,00	3,00
	maximum	4,89	5,00	4,80	5,00	5,00
	směrodatná odchylka	,69043	1,04721	,83296	1,00344	,52139
	N	23	17	17	17	23
OIV Opava	průměr	3,6096	3,7186	3,8667	3,4091	3,8018
	medián	3,6667	3,7143	3,8000	3,5000	4,0000
	minimum	2,44	2,57	2,20	2,00	2,67
	maximum	4,56	5,00	5,00	5,00	4,67
	směrodatná odchylka	,38900	,64135	,62583	,71485	,54126
	N	37	33	33	33	37

Instituce	Proměnná	Přístup vyučujících	Angažovanost a užitek	Sdílená vazba a bezpečí	Pocit smyslu	Vzájemný respekt
UBK Opava	průměr	3,5212	3,6343	3,5960	3,3900	3,7696
	medián	3,5556	3,6429	3,6000	3,5000	3,6667
	minimum	2,56	1,86	1,60	1,75	2,67
	maximum	4,78	5,00	4,80	5,00	4,67
	směrodatná odchylka	,43322	,61844	,63438	,72168	,41632
	N	68	50	50	50	68
KISK Brno	průměr	3,9824	3,9388	3,7901	3,6866	4,0175
	medián	4,0000	4,0000	3,8000	3,7500	4,0000
	minimum	2,11	1,14	1,80	1,25	2,33
	maximum	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	směrodatná odchylka	,45602	,66743	,59374	,69473	,50392
	N	170	142	142	142	171
VOŠIS Praha	průměr	4,0444	3,5179	4,0000	3,3125	3,8000
	medián	4,1111	3,5714	4,0000	3,2500	4,0000
	minimum	3,67	3,00	3,20	2,75	2,67
	maximum	4,33	4,14	4,60	4,00	4,33
	směrodatná odchylka	,27317	,39632	,41404	,49552	,44997
	N	10	8	8	8	10
UISK Praha - Nová média	průměr	4,2639	4,1429	4,3500	3,4063	4,6250
	medián	4,2222	4,2143	4,5000	3,3750	4,6667
	minimum	3,67	3,00	3,60	1,75	4,00
	maximum	4,89	5,00	5,00	5,00	5,00
	směrodatná odchylka	,44021	,73639	,60238	1,10144	,41547
	N	8	8	8	8	8
Celkem	průměr	3,7917	3,7269	3,7270	3,4720	3,9564
	medián	3,7778	3,7143	3,8000	3,5000	4,0000
	minimum	1,89	1,14	1,60	1,00	2,33
	maximum	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	směrodatná odchylka	,51171	,73268	,65828	,77585	,51668
	N	374	304	304	304	375

Tabulka č. 4 Údaje z dotazníku Zážitek komunity ve školním prostředí SSCI



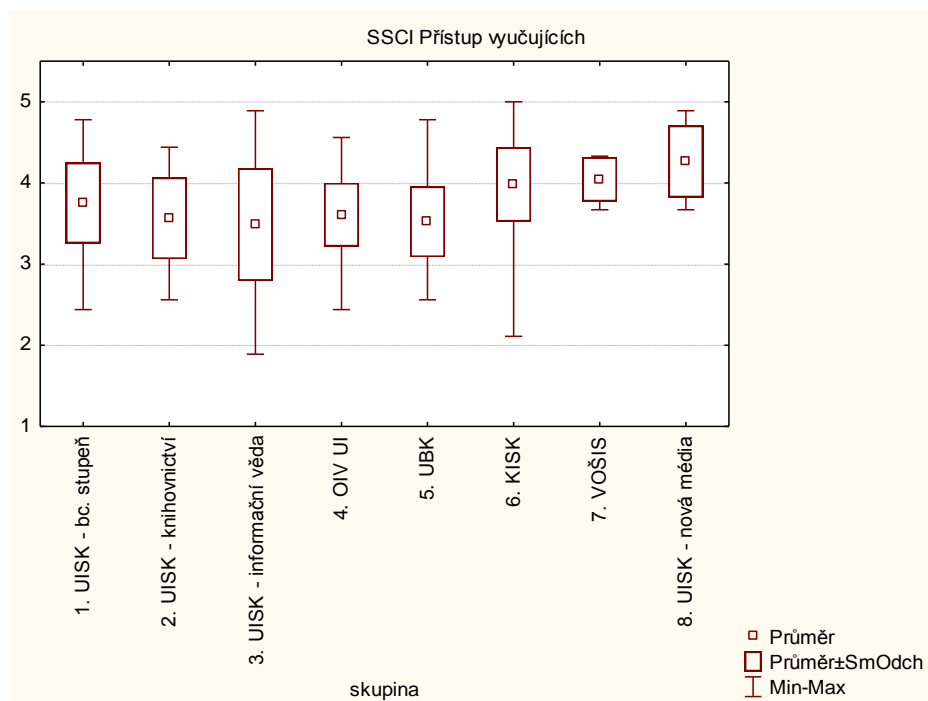
Tabulka č. 11 Průměrné pořadí SSCI dotazníku dle ANOVA testu

Využití parametrických metod na zpracování dat umožňuje citlivější detekci rozdílů mezi jednotlivými obory. Také pětibodová škála je citlivější, než škála dvoubodová. Různě velké rozdíly lze najít mezi všemi obory, ovšem i jejich průkaznost je různá. I přes citlivost a následnou vyšší rozrůzněnost výsledků však můžeme konstatovat, že výsledky získané z dotazníku Zážitek komunity korespondují s výsledky získanými z dotazníku Zážitek komunity ve školním prostředí. Od všech ostatních oborů se výrazně odlišuje KISK Brno, mezi ostatními obory tak výrazné rozdíly již nejsou.

Přístup vyučujících

Spokojenost s přístupem vyučujících v rozdílu řádu od všech ostatních oborů studenti KISK. O něco hůře vychází skóre studentům bakalářského studia UISK, ale stále hodnotí přívětivost vyučujících o řád pozitivněji, než studenti ostatních oborů. Z výsledku vyplývá, že studenti tohoto oboru vnímají pozitivně úroveň interakce s vyučujícími, nevnímají však jejich projevy na úrovni skupinových norem, jak ukazuje nízký výsledek na škále vlivu

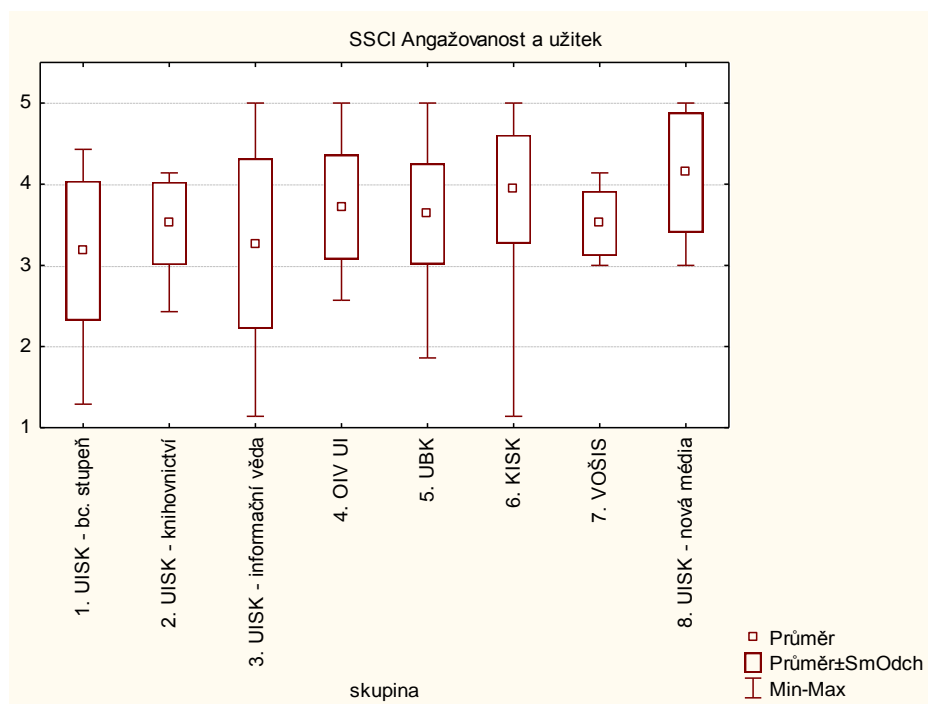
na obor. Pocit vlivu na OIV UI a na UISK s knihovní specializací naopak není zapříčiněn kvalitou vyučujících a interakcí s nimi.



Angažovanost a užitek

Osobní vklad do školní komunity jsou ochotni nejvíce přinést studenti KISK Brno. Srovnání s výsledky dotazníku SCI také potvrzuje, že studenti tohoto oboru sdílí společné hodnoty v míře, která mezi nimi vytváří duchovní pouto. Užitečnost oboru a pocit loajality k němu vnímají silně také studenti OIV UI. V souladu s dosaženými výsledky dotazníku SCI ve škále sdílená emocionální vazba můžeme tvrdit, že tato hodnota je studenty na oboru sdílena. Hůře přínosnost a zajímavost oboru hodnotí studenti UBK a všech oborů UISK. Studenti UISK specializovaní na knihovní zaměření ve svých odpovědích podle srovnání s výsledky dotazníku SCI pocítují skupinovou soudržnost a konformitu. Ke studiu přistupují pragmatičtěji a snaží se osvojit kompetence, které zaručují status skupiny. Také studenti UBK pocítují potřebu osvojit si

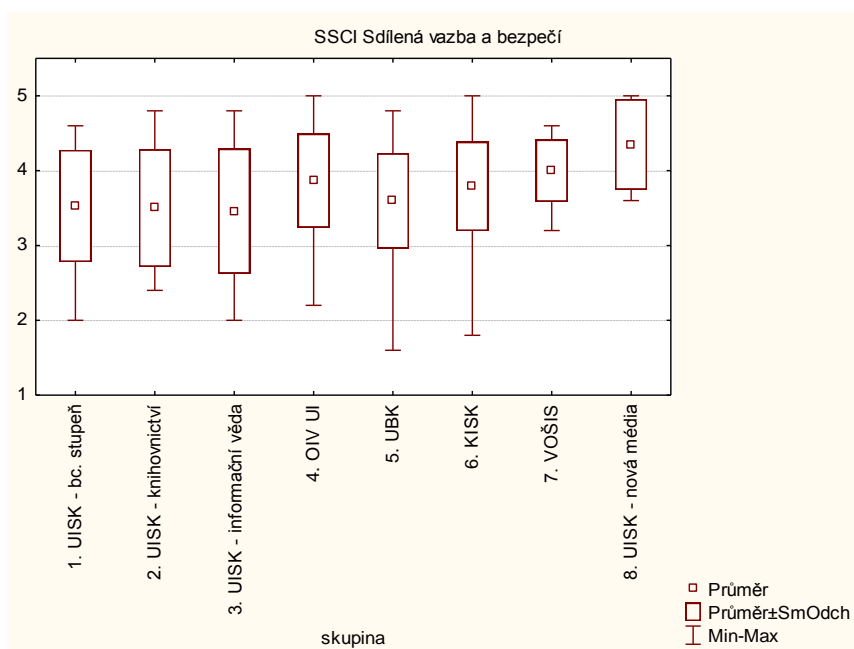
potřebné kompetence spíše sdílet společné hodnoty, cení si také setkání při společenských událostech, které v nich však nevyvolávají pocit společného souznění či souznění soborem. Studenti UISK na bakalářském studiu a s informační specializací obor jako moc přínosný nevnímají a nemají chuť investovat do oboru příliš velký vklad.



Sdílena vazba a bezpečí

Pocit přátelské atmosféry a otevřenosti lidí na oboru je nejsilněji zakoušen studenty OIV UI u nichž je silně rozvinutý pocit kolektivu, v němž se cítí emočně bezpeční. Výsledek podporuje také velikost oboru, která je významnou podporou kolektivní soudružnosti. V těsném závěsu, bez prokazatelného rozdílu jsou za opavskými studenty studenti KISK. Ačkoli i v jejich odpovědích lze identifikovat vnímání atmosféry na oboru jako přátelské a otevřené, s řadou příležitostí ke kvalitním interakcím při oborových událostech,

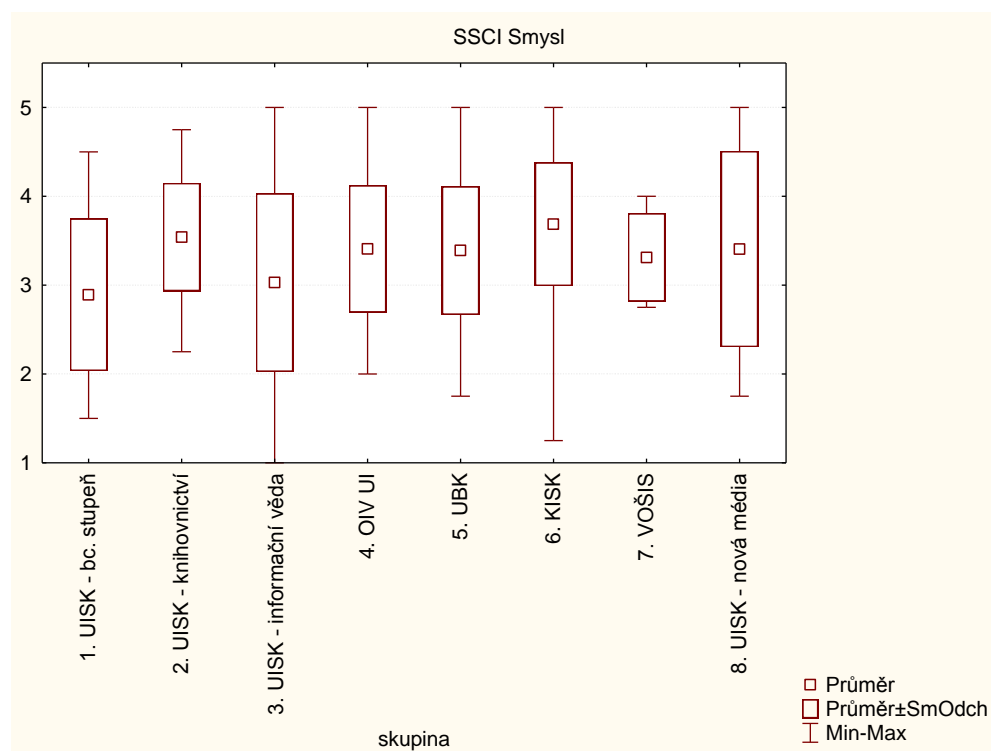
pocit emočního bezpečí a soudržného kolektivu zde chybí. Méně přátelská a otevřená atmosféra panuje na ostatních oborech. Na základě výsledků z dotazníku SCI lze vyvodit, že studenti bakalářského studia UISK se nebojí vyjadřovat své názory a být při tom autentičtí, nemají však mnoho příležitostí pro vytvoření bližší vzájemné vazby, díky nedostatku oborových událostí, při nichž by docházelo k intenzivnější interakci. Mezi ostatními studenty UISK se projevuje jistá odcizenost. Naopak studenti UBK mají příležitosti k interakcím při oborových událostech, nejsou však ubezpečeni, že mohou své názory a pocity otevřeně a upřímně vyjadřovat.



Pocit smyslu

Smysluplnost aktivit na oboru a jejich užitečnost pro ostatní oceňují nejvíce studenti KISK Brno. Tento pocit je o celý řád silnější než na ostatních oborech, ovšem s výjimkou studentů na studiu UISK, knihovní specializaci. I zde vládne mezi studenty pocit smysluplnosti, který je řádově odlišuje od UISK studentů ostatních zaměření. Také studenti OIV UI a UBK, kteří pocítují smysluplnost

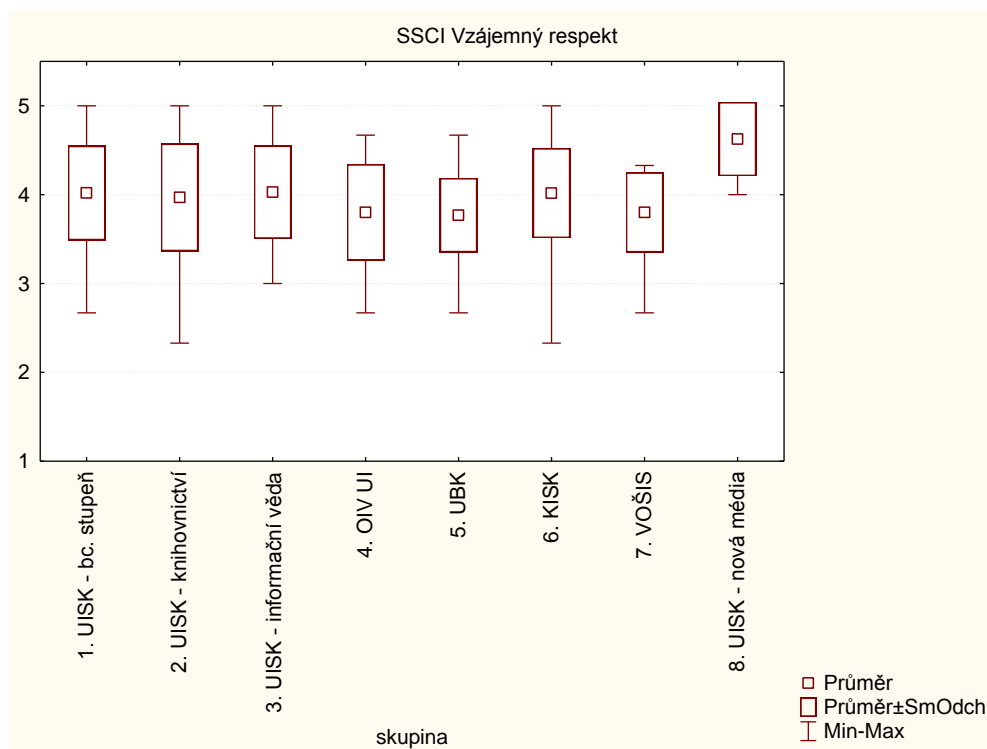
aktivit na oboru na srovnatelné úrovni jako studenti knihovní specializace UISK, se ve svých odpovědích řádově odlišují od bakalářských studentů UISK. Nejnižší skóre v testu, kterého dosáhli bakalářští studenti UISK ukazuje na silnou deziluzi o smysluplnosti studia na oboru.



Vzájemný respekt

Míra respektu mezi vrstevníky je na všech oborech celkem vysoká. Nejsilněji respekt k ostatním i respekt od ostatních pocítují studenti KISK a to v řádu rozdílu od studentů OIV UI a UBK. Stejným rozdílem se liší výše vzájemného respektu na UISK bakalářského studijního programu a UISK informační specializace oproti vzájemnému respektu mezi studenty UBK. Studenti na UISK knihovní specializaci a UBK se výrazněji neliší. Výsledek studentů bakalářského studijního programu a informační specializace UISK ukazuje, že i při nedostatku příležitostí a nízké inklinaci k osobním investicím do studia je interakce mezi studenty, pokud k ní dojde, na velmi kvalitní úrovni. Nižší

výsledek studentů UBK ve srovnání s ostatními není způsoben nerespektováním názorů ostatních, ale spíše neschopností vést mezi sebou rozumnou diskuzi.



Na KISKu Brno vládne velmi příjemné sociální klima. Studenti jsou převážně spokojeni, mezi nimi samými i mezi nimi a vyučujícími dochází k řadě kvalitních interakcí jak na výuce, tak v rámci oborových akcí, na nichž jsou ochotni participovat. Studenti se se svým oborem identifikují a prosazují společné hodnoty. Pro obor je charakteristická studentská komunita. Komunita však není celistvá, je spíše roztroušena mezi skupinkami studentů, které se vzájemně mnohdy neznají. Také na OIV UI Opava je sociální klima pro rozvoj studentské komunity velmi příznivé. Studenti pocítují velmi silně sounáležitost mezi sebou i k oboru, vnímají se jako komunita lidí, kteří spolu mají něco společného. Ačkoli nevychází se všemi vyučujícími a nerozumí smyslu některých předmětů, atmosféra oboru na ně působí přátelsky a nebojí se proto otevřeně prezentovat své názory. Sociální klima na UBK Opava je mezi

studenty pocíťováno mírně negativně. Studenty studium na oboru příliš nebaví, nespokojeni jsou s přístupem vyučujících. Pragmaticky hledají při studiu příležitosti k co nejširšímu osvojení praktických dovedností, které by mohli využít v budoucnosti při hledání práce. Studenti nejsou příliš silně identifikováni s oborem, málo spolu komunikují a na oborové akce chodí spíše za zábavou než za přáteli. Přirozenou společenskost a chuť studentů účastnit se těchto akcí provází jistá nedůvěra a opatrnost vůči ostatním a snad i strach z vyučujících. Sociální klima UISK Praha na bakalářském studiu a na specializacích magisterského studia se od sebe vzájemně liší. Sociální klima na bakalářském studiu UISK je specifické. Studenti dodržují oborové normy a vzájemně si pomáhají, jsou otevření a připraveni sdělovat své názory, vesměs spokojeni jsou i s jejich vyučujícími. Nemají však příliš mnoho příležitostí podílet se na událostech oboru. Studium je příliš nebaví, řada věcí v jeho uspořádání jim nedává smysl a nevnímají, že by zpětná vazba, kterou vyučujícím poskytují, něco na oboru měnila. Nejsou tak ochotni věnovat oboru víc úsilí, než je bezpodmínečně nutné. Magisterští studenti informační specializace studují v negativně vnímaném sociálním klimatu. Vzájemně si studenti sice rádi pomáhají, ale jsou ze všech oborů nejméně spokojeni s přístupem vyučujících a nevnímají ani příliš silně, že by jim obor něco přinášel. Nemají však ani potřebu otevřeně vystupovat a snažit se něco měnit. Studenti magisterského studia specializující se na knihovnictví a knihovědu vnímají sociální klima na oboru mnohem pozitivněji. Také oni nehodnotí přístup vyučujících nijak vysoce, oproti ostatním studentům UISKu zahrnutým v šetření však spatřují ve věcech, které se učí, smysluplnost. Jsou ochotni více se angažovat v aktivitách oboru, ačkoli i v jejich případě je tato ochota nižší, než ochota studentů na ostatních školách. Ačkoli se studenti vzájemně respektují a pocíťují sounáležitost, není tento pocit postaven na přátelských vztazích, ale spíše na sdílené profesní identitě. Studenti jsou orientováni pragmaticky na kompetence a zvyšování statusu své skupiny. Lze se tedy domnívat, že řada z nich již působí v praxi, proto pro ně studium není až

natolik přínosné a nemají příležitost vytvořit silnější přátelská pouta, ačkoli podporují stejné skupinové normy a cítí s touto skupinou soudržnost.

Následující stránky jsou přehledem odpovědí studentů na kvalitativní otázky. Ze sedmi jich bylo pro účely předložené práce zpracováno pět (SSCI 13, 15, 21, 25, 28). Jedná se o otázky, které souvisí se studijními příležitostmi, zajímavostí a užitečností studia a pocitem jednoty. Tyto otázky odhalují bohaté spektrum aktivit, které se na jednotlivých ústavech odehrávají a současně odhalují faktory, které motivují studenty k participaci na školním životě, případně participaci v učící se komunitě. Poslední otázka se týká hodnot a ctností, které s oborem studenti spojují a odhaluje tak část etické dimenze informační ekologie oboru. Z odpovědí na kvalitativní otázky jsme vybírali ilustrující příklady, u některých otázek navíc jen tehdy, pokud byly doplněny nějakým vysvětlením. V případě výběru odpovědí, zastupujících různorodé možnosti, jsme u těch, které se opakovaly, uvedli počet opakování v závorce. U odpovědí, kde bylo vhodnější upřednostňovat doplňující vysvětlení, jsme u otázky zodpovězené více respondenty od sebe odpovědi odděloval středníkem.

UBK Opava:

OTÁZKA: Napadají vás nějaké specifické příklady, kdy vám obor poskytl jedinečné a hodnotné vzdělávací/učící příležitosti? Pokud ano, uveďte prosím nějaké, i to, jaký vám přinesly užitek:

- terénní projekty - pochopení komplexnosti projektů a poučení s vedením týmu
- chybí mi praxe v hi-tech institucích

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými konkrétními příklady, kdy vám obor poskytnul příležitost dělat věci, které byly zajímavé? Uveďte prosím několik včetně toho, co se vám na nich líbilo:

- tvorba návrhu projektu informačního systému - nutnost vyhledat a prostudovat relevantní informace, přemýšlet jiným způsobem

- čtení pro děti v nemocnicích
- účasti na různých konferencích – poučné
- návštěvy různých typů knihoven - zajímavé zjištění, co všechno knihovna dělá
- možnost zúčastnit se Infora a setkat se s lidmi z cizích zemí pracujícími ve stejném oboru jako já
- různé zadané úkoly, např. do výpočetní techniky
- terénní projekty
- týmová spolupráce
- výjezdové semináře, lektorská činnost (TTT). Líbilo se - neformální atmosféra, zapojení studentů do výuky, prožitková pedagogika
- orientovat se v provozu a systémech veřejných knihoven; podrobně poznat automatizovaný knihovní systém a jeho funkce

OTÁZKA: Co přispívá k pocitu jednoty (pokud vůbec něco)? Objašněte prosím nějaké faktory:

- sdílení na fóru spolužáci
- máme společný email, kde je komunikace mezi všemi poměrně častá a pravidelná a na otázky většinou odpoví vícero lidí. Ale s osobním stykem je to spíše naskupinkované
- nevzniká profesní jednota, pouze dočasné spojení.
- relativně stejné povinnosti a s tím spojené starosti
- láska ke knihám, k povolání knihovníka
- dělení o studijní informace a dojmy v rámci sociálních sítí
- naše třídní rada
- společně překonávané zkoušky, shánění studijních materiálů, kolektivní slavení drobných úspěchů
- společné řešení vzniklých problémů
- pocit jednoty je převážně mezi studenty, kteří již pracují v knihovnickém oboru

OTÁZKA: Jaká událost na oboru pro vás byla nejužitečnější (ať již zábavností, vzděláváním, zajímavostí, smysluplností apod.)? Proč?

- seznámení s novým typem inf. technologií
- přednášky samotné, hodně Úvodu do studia, kde byla možná diskuse jak s vyučujícím tak mezi studenty, přednášky, z estetiky a sociologie pro schopnost přednášející spojit známé s novým do logických celků; přenést svůj entuziasmus, TZSJ pro preciznost, jasnost, spolehlivost,

smysl pro humor vyučujícího a jeho vztah ke studentům, projektování IS a čtenářství

- práce na různých projektech – propojování vazeb mezi lidmi při jejich řešení
- K21
- vánoční večírek
- terénní projekty – přátelství; naučil jsem se na nich mnohem více, než za celou dobu studia - očekává se zde aktivita studenta a řeší se krizové otázky, které když se student naučí řešit, pomůže mu to do života
- státnice a práce na DP - nalezení smyslu
- TTT - sami jsme se učily, abychom potom mohli sami učit

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými hodnotami nebo ctnostmi, v nichž je vám obor dobrým příkladem? Uveďte:

- empatie (2x), tolerance k ostatním
- etika práce s informacemi
- úcta a respekt ke vzdělání, ke knihám (2x)
- otevřenost novým věcem, technologiím, poznatkům vědy
- přívětivost
- pomoc lidem
- lidé v oboru musejí přistupovat k druhým jako ke klientům
- někdy je nutno práci v oboru dělat bez ohledu na finanční ohodnocení
- stálé sebevzdělávání
- ochota
- důkladnost
- odpovědnost, přesnost
-

OIV UI Opava:

OTÁZKA: Napadají vás nějaké specifické příklady, kdy vám obor poskytl jedinečné a hodnotné vzdělávací/učící příležitosti? Pokud ano, uveďte prosím nějaké, i to, jaký vám přinesly užitek:

- zapojení se do výuky jako přednášející na zadané téma
- projektování
- školicí kurzy pro práci v ARISu (systém modelování podnikových procesů), což bychom určitě v budoucím zaměstnání využili. Bohužel, slíbený certifikát jsme po splnění všech náležitostí nedostali

- participace na projektech -> osahávání si projektování
- stáž v NTK. Možnost výpomoci OKPB při různých akcích a následné využití jejich prostor vystavováním fotografií
- terénní projekt
- příspěvek na konferenci Infokon

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými konkrétními příklady, kdy vám obor poskytnul příležitost dělat věci, které byly zajímavé? Uveďte prosím několik včetně toho, co se vám na nich líbilo:

- projekty se studenty, případně samotné projekty studentů
- návrh informačního systému
- studium nutí samostatně myslet; samozřejmě ne všechny předměty jsou stejně zajímavé, ne všichni učitelé mají ten nejpříznivější přístup, ale takové už je studium... celkově musím konstatovat, že jsem velmi spokojená, studium mě baví a udělám vše, abych se dostala do navazujícího magisterského studia
- terénní projekty a akce (3x), plánování adaptačního kurzu
- realizace studentského workshopu (2x)
- realizace English Clubu
- Informační semináře - hravá a zajímavá náplň, zároveň přínosná a naučná, možnost samostatně se projevit
- dětské dny OKPB.
- účast na konferenci Infokon
- exkurze v knihovnách

OTÁZKA: Co přispívá k pocitu jednoty (pokud vůbec něco)? Objasněte prosím nějaké faktory:

- stejné zájmy, informace, úkoly, stejný cíl
- nikdo neváhá pomoci ostatním, všichni si fandí a mají radost ze vzájemných úspěchů
- společná spolupráce ve třídě, třídní rada, pomoc na komunikačních kanálech, vlastní portál
- účast na konferencích
- souhra v kolektivu, společný zájem o studium
- rodinná atmosféra, všichni se znají
- vzájemná tolerance, otevřenost vůči novým věcem, dobrá komunikace, otevřené názory a schopnost kompromisu

OTÁZKA: Jaká událost na oboru pro vás byla nejužitečnější (ať již zábavností, vzděláváním, zajímavostí, smysluplností apod.)? Proč?

- projekt, kdy jsme si vytvořili svou fiktivní firmu
- vlastní iniciativa na projektech (např. PIKS TV)
- vést výuku na zadané téma
- workshopy pořádané každoročně absolventskými ročníky, kde prezentují své budoucí diplomové práce. Účastníci mají možnost zjistit, jestli směr, kterým se ubírají, je správný, co by měli opravit, naopak co se jim povedlo, ostatní posluchači si udělají představu o tom, jak pojmout svou budoucí diplomovou práci
- konference kniha v 21. století
- English Club - osvojení a procvičení řeči v angl. jazyce. Studentský workshop -> možnost prezentace své práce
- terénní projekty - zábava, vzdělání, možnost participace
- praxe v NTK - aplikování teorie poznání něčeho nového
- exkurze do knihoven
- informační seminář
- knihovnické bojovky - byly zábavné, zajímavé, spojené se vzděláním; vyzkoušeli jsme si své schopnosti organizace, plánování, práce v týmu atd.

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými hodnotami nebo ctnostmi, v nichž je vám obor dobrým příkladem? Uveďte:

- knihovnictví jako obor je ctností samo o sobě. Poslání knihovníka je pro společnost důležité
- respektování a dodržování autorského zákona (2x)
- pomoc ostatním lidem (2x)
- poslouchat ostatní, respektovat názory a svobodně projevit svůj

KISK Brno:

OTÁZKA: Napadají vás nějaké specifické příklady, kdy vám obor poskytl jedinečné a hodnotné vzdělávací/učící příležitosti? Pokud ano, uveďte prosím nějaké, i to, jaký vám přinesly užitek:

- Aplikační seminář - reálný teambuilding a fungováním projektu, vyzkoušení nanečisto něčeho, co jiní zažívají až "naostro" (zkušenosti, vedení lidí, problémy atd.), setkání s praxí

- soft skills kurzy, zážitková pedagogika, rozvoj týmové spolupráce, trénink týmové spolupráce - ujasnění své role v týmu, techniky osobnostně sociálního výcviku - vzhled do vlastních potřeb a pocitů, počítačová gramotnost - zkušenosti s natáčením filmu a s jeho zpracováváním, metodologie a statistika výzkumu - praktické vyzkoušení výzkumné metody dotazník, informační etika - vyzkoušení výzkumné metody focus group v plném rozsahu
- e-learning - učení z pohodlí domova
- vytváření sociálních kontaktů
- při tvorbě projektu pozvání na seminář, kde jsem prezentovala projekt před odbornou veřejností
- užitečné kurzy aplikovatelné při jednání s lidmi, rozhled, který mi umožnil získat brigádu

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými konkrétními příklady, kdy vám obor poskytl příležitost dělat věci, které byly zajímavé? Uveďte prosím několik včetně toho, co se vám na nich líbilo:

- tvorba krátkého filmu (7x), tvorba webových stránek
- Různé výjezdní semináře a zážitkové kurzy: projektová činnost a týmová spolupráce, kreativní workshop apod. (6x)
- APLS projekty (5 x)
- virtuální projekty (2x) např. Inflow a sním spojené výroční večery, pořádání akcí
- účast na exkurzích (3 x), konferencích, různých volnočasových aktivitách (BikeFlow, Skiflow, apod.)
- důraz na práci v kolektivu; možnosti spolupráce na nejrozdílnějších projektech
- Infokon
- motivační kurs - někdy až moc "akční"
- tvorba e-learningového kurzu
- dělat dotazníkový výzkum, aniž to musela být bakalářka
- zkušenosti s různými typy vypomoci - dobročinný bazárek, na konferencích, apod.
- podílení se na výuce; organizace skupiny lidí
- lepší poznání sebe sama i lidí okolo sebe, spolupráce s nimi nad cíli, které nás oslovily
- možnosti vyzkoušet si obtížné sociální situace, např. hraní divadelních a jiných scének, vystoupení s příspěvkem před publikem, diskuze

- s inteligentními lidmi, kteří mají s oborem mnohem více zkušeností; příprava divadelního vystoupení
- praxe ve školní knihovně
- Second Live
- outdoorové aktivity
- musím dělat věci jinak, bez rutiny, kreativně a nakonec jsem velmi ráda, že najdu nové chodníčky
- příliš konkurenční atmosféra a rivalita mezi studenty

OTÁZKA: Co přispívá k pocitu jednoty (pokud vůbec něco)? Objasněte prosím nějaké faktory:

- atmosféra v Kabinetu knihovnictví, vyučující práce baví a je to na nich vidět. Dokáží předat zájem a nadchnout. Dokáží sdělit i nepříjemné věci bez urážky a profesionálně
- způsob organizace řízení KISKu, vedoucí Kabinetu je schopný přenést svou vizi i na studenty
- projekty v APLS, společný e-zin Inflow, knihovnicko-informační akce jako Infokon, festivaly, výstupy z kreativního workshopu, zážitkové kurzy, studentské aktivity
- organizované meziročníkové akce vyžadující aktivitu ze strany zúčastněných interakce mezi ročníky a navazování meziročníkových vztahů, pořádání motivačních a podobných kurzů apod.
- přátelství, vzájemná týmová spolupráce, blokové předměty mimo fakultu, "výjezdní" předměty, volnočasové aktivity, např. Herden, různé "Flow" akce mimo školu
- vstřícný přístup ze strany vyučujících, vyučující často a přirozeně se studenty komunikují, nepříjdou si odvykládat pouze svou přednášku
- Inflow, prezentace výsledků práce před celým ročníkem, vzájemná spolupráce při řešení projektů v rámci předmětů
- všichni se snaží společně posunout obor někam dále, aby byl užitečný pro budoucí profesi i zajímavý, přínosný pro současnost. Jednotu dávají najevo například nošením placek
- můžeme cítit určitou konkurenci, lepší či horší postavení některých studentů atd. Pravidelně se zapojují do akcí většinou stále stejní lidé
- oboru je interaktivní
- zdieľanie určitých hodnôt, ktoré preberáme od učiteľov a spolužiakov

- zájem o obor, pospolitost, společné zájmy; stejné myšlenky a nápady; sdílení materiálů; společná snaha dokončit studium; můžeme se na sebe navzájem spolehnout
- snaha zařadit se, patřit do skupiny
- pocit odlišnosti nebo výjimečnosti od jiných oborů
- prostě se tu cítím, na rozdíl od druhého oboru, dobře..
- mám pocit jednoty, ale jenom asi s pár lidmi
- lidé v oboru sdílí jakési kolektivní znalosti; virtuální síť a komunitní stránky
- neformální setkávání ve volném čase
- víra v perspektivu oboru, uplatnění
- neformální atmosféra na některých přednáškách

OTÁZKA: Jaká událost na oboru pro vás byla nejužitečnější (ať již zábavností, vzděláváním, zajímavostí, smysluplností apod.)? Proč?

- výjezdové kurzy; člověk si během nich mnohé uvědomí, hodně se naučí sám o sobě, získá zkušenosti a sociální vazby; možnost opravdového lidského zájmu o druhé, vyzkoušet si mnohé činnosti, jež mohou přispět k jejich osobnostnímu rozvoji i rozvoji v rámci skupiny (sociální rozvoj); praktická aplikace sociálních dovedností
- motivační (seznamovací) kurz, protože mi dal chuť a sílu do studia; seznámení se spolužáky, s vyučujícími i s oborem; (zábavností, zajímavostí, možná vzděláváním či spíše pochopením souvislostí); komunita - důvod proč tento obor studovat
- kurz Trénink teamové spolupráce - dozvěděla jsem se tam spoustu zajímavých věcí a seznámila se s ostatními studenty ISK
- kreativní workshop - získání užitečných znalostí a především dovedností, kreativní skupinové úkoly
- techniky osobnostně sociálního výcviku - ráda poznávám nové lidi a jejich názory i nové formy vyjádření vlastních myšlenek; sbližování, přátelství, zábava; obohatilo to mé vnitřní já; otvoril d'alšiu sféru, ktorá je pre mňa atraktívna v budúcnosti ako možnosť uplatniť sa (práca s ľuďmi, možno organizovanie takýchto kurzov)
- pasování na prváky (akce pořádaná pro nastupující studenty oboru) - získala jsem nové známé (s většinou se dodnes bavím víc), ale také přehled o atmosféře panující na oboru (velmi přátelská)
- exkurze do knihoven - byla užitečná i velmi zajímavá, protože jsme nahlédli do praxe a zákulisí práce, kterou možná budeme v budoucnu

vykonávat; měla možnost vidět, jak to vypadá v různých knihovnách a během výletu jsem se spřátelila s novými lidmi; poznání nových míst, věcí a lidí

- APLS projekt - soustředění k projektům; možnost spolupráce, prosazení se; možnost zapojit se do přínosných a zajímavých projektů a spoustu věcí si "osahat"; náročný, ale užitečný z hlediska zkušeností a uplatnění, navazuje účast na BOBCATSSS 2011
- zkusit si natočit vlastní krátký film (skupinová práce); zábavnost, vzdělání, zajímavost i smysluplnost
- realizace Kwídova dobročinného bazárku - smysluplnost ; upevňování morálních a mravních hodnot
- Infokon - dozvěděla jsem se spoustu zajímavých věcí; jinak formulovaná výuka; možnost vidět konkrétní výstupy a práce studentů, i vyučujících, následné uvolnění v podobě večírku; nejužitečnější svým bohatým programem, kdy jsem rychle pochopil svět informačních a knihovnických pracovníků
- přednáška o competitive intelligence, přednáška o stírání hranic mezi realitami; předměty informační věda 1 + 2, filosoficky zaměřené předměty, zájem o hlubší vnímání reality, forma výuky některých předmětů, které šly za hranice obyčejné přednášky (např. "divadlo", dále práce s texty v IKM
- BikeFlow- možnost podílet se na organizaci
- LIBFFEST - nezapomenutelná akce; pocit sounáležitosti, zábava
- postupová zkouška - donutila mne se naučit vše podstatné z celého prvního ročníku; ověření schopnosti pracovat ve stresu a zvládnout ho
- Zahradní slavnost No. 1 Byla naše a byla nejlepší!!
- Přednášky - probouzí v člověku chuť učit se a zdokonalovat své znalosti
- diskuze nad filosofickými, etickými a právními aspekty informace
- stáž v MZK
- blok expertů; blokové přednášky externích přednášejících - ať už kvůli tématům, tak třeba i v setkání s trochu jiným než již známým způsobem myšlení
- Učené hádání - srovnání oborů z různých měst a pohledů
- praktická ukázka e-booků s možností si vyzkoušet jejich fungování
- různé práce na projektech a jejich následné prezentace (výhodou pokud byla zpětná vazba od vyučujícího). Naučila jsem se se spolužáky diskutovat o problému, respektovat jejich názory, nalézat postup a

řešení problému, organizaci času a prezentaci výsledku před lidmi (vyučující a spolužáci)

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými hodnotami nebo ctnostmi, v nichž je vám obor dobrým příkladem? Uveďte:

- kreativnost, nadšení
- antiplagiátorská politika; respektování autorských práv
- loajalita, inovativnost, otevřenost novým myšlenkám
- citační etika (2x), sdílení informací
- touha po vzdělání, nových znalostech, učení se novým věcem,
- vstřícnost; přínosnost pro druhé lidi; lidskost; být vždy nápomocen ostatním, snaha vyhovět všem požadavkům; snaha pomáhat ostatním při řešení různých problémů, ohled na lidský rozměr a důsledky související s lidskou, převážně pracovní činností = etika lidského jednání
- respektování názoru, nekladení důrazu na hierarchii
- pocit zodpovědnosti za rozvoj země; zájem o životní prostředí (nejen z pohledu striktně ekologického)
- etika při nakládání s informacemi; ve vztahu k poskytování a předávání informací
- snaha vyjít vstříc většině nápadů studentů
- ochota, spolupráce; jednota, přátelskost; soudržnost
- nikdy se nebát nového a vše zkusit
- hlavní hodnotu vidím v tom, že děláme věci pro lidi a v podstatě je děláme zadarmo, s radostí
- lidský přístup klíčových vyučujících oboru, jejich odbornost a zájem o obor, stejně jako o svět, v němž žijeme
- rozvoj občanské společnosti
- altruistické zájmy a projekty, solidarita, výpomoc
- sebedůvěra, cílevědomost, vytrvalost; pečlivost, detailnost
- nekonečná zvědavost
- smýšlení v tzv. postmoderním hodnotovém rámci
- seberealizace

UISK Praha, bakalářské studium:

OTÁZKA: Napadají vás nějaké specifické příklady, kdy vám obor poskytl jedinečné a hodnotné vzdělávací/učící příležitosti? Pokud ano, uveďte prosím nějaké, i to, jaký vám přinesly užitek:

- obor se hodně zaměřuje na knihovnictví, úplně zanedbává informační studia. Velmi jsem postrádala předměty, které by se zabývaly více informačními studii. Uvítala bych více techničtějších předmětů. Pokud člověk chce být knihovníkem, stačí mu půlroční kurz. Aspoň tak to vypadalo na praxi. Člověk se musí naučit dokonale a z paměti pravidla a přesné postupy vyhledávání v databázích, za pár měsíců je všechno jinak. Bylo by lepší učit se to s nadhledem a s myšlenkou toho, že se vše neustále mění. Většina lidí mimo obor je schopná používat databáze skoro na stejné úrovni jako my po studium. Při hledání praxe bylo těžké se zaměřit na něco ne-knihovnického díky nedostatku informací
- napsat, zkusit obhájit projekt/žádost o grant (i když trochu nesmyslně v předmětu projektování IS)
- díky studiu knihovnictví jsem se mohla zapojit do stěhování STK do nové budovy v Dejvicích. Byla jsem součástí vzniku nové, přístupnější instituce, naučila jsem se vlepovat RFID čipy a zacházet s Alephem

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými konkrétními příklady, kdy vám obor poskytl příležitost dělat věci, které byly zajímavé? Uveďte prosím několik včetně toho, co se vám na nich líbilo:

- praxe na specializovaném pracovišti
- exkurze, mimořádné přednášky
- HTML programování
- udělat projekt o čemkoli co nás zajímá
- zkoušení výukových simulací

OTÁZKA: Co přispívá k pocitu jednoty (pokud vůbec něco)? Objasněte prosím nějaké faktory:

- dobrý kolektiv
- výjezdové akce a kurzy
- vyučující jsou příjemní, nezdůrazňují hierarchii (student:učitel), snaží se komunikovat
- vzájemná pomoc mezi studenty

- jednotu necítím, maximálně pokud společně nadáváme na chyby v organizaci studia. Neměli jsme moc příležitostí k seznámení
- sdílíme stejné problémy
- společné zážitky (konference, akce, setkání se stejnými vyučujícími)

OTÁZKA: Jaká událost na oboru pro vás byla nejužitečnější (ať již zábavností, vzděláváním, zajímavostí, smysluplností apod.)? Proč?

- kurz rychločtení, kurz rozvoje tvůrčího myšlení, rétorika - tvoření kolektivu a získání větší průbojnosti; i když se mi nechtělo jet, kurz výrazně ulehčil seznamování s ostatními studenty i učiteli, dostalo se mi velmi užitečných informací o studiu, samotný kurz byl zajímavý; možnost poznat spolužáky, být v přírodě, užít si zábavy a dozvědět se něco nového
- projekt v předmětu Komunikační dovednosti, předmět rétorika; sociální komunikace - rozšířila mi obzory
- návštěva amerického centra v prostorách americké ambasády
- některé z oborových přednášek cyklu Jinonických informačních pondělků
- zjištění, jak moc je Zelená liška "rovnoprávná" se skupinou v Jinonicích. Vzhledem k tomu, že někteří přednášející z volitelných předmětů naše studenty odmítali, že jsme kvůli chybě v organizaci studia nyní nuceni si nechat přezapsat všechny předměty a že většina smysluplných pracovních nabídek není rozesílána hromadným mailem, ale pouze visí na nástěnce v Jinonicích, je patrné, jak moc se s námi počítá
- seznamovací kurz na Albeři - úvodní seznámení usnadnilo vytváření vazeb mezi novými spolužáky; byl nejzábavnější i nejzajímavější
- exkurze - velké množství poznatků z praxe, poznatky o tom, jak to chodí v jiných regionech
- práce na projektu o věcech, které nás zajímají (koníčky...)
- společné výlety

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými hodnotami nebo ctnostmi, v nichž je vám obor dobrým příkladem? Uveďte:

- pečlivost, neustálé sebevzdělání se
- umět dobře citovat je správné
- trpělivost a samostatnost - rozhodně se vyplatí při čekání na rozvrh a řešení organizačních problémů; pečlivost, přesnost

- vstřícnost – některých vyučujících a jejich nasazení při výuce; zápal o danou problematiku
- uchovávat minulost a rozvíjet budoucnost
- zodpovědnost, komunikativnost, otevřenost
- práce pro zábavu/vědu/zájem, ne pro peníze

UISK Praha, informační specializace:

OTÁZKA: Napadají vás nějaké specifické příklady, kdy vám obor poskytl jedinečné a hodnotné vzdělávací/učící příležitosti? Pokud ano, uveďte prosím nějaké, i to, jaký vám přinesly užitek:

- obor mne naučil myslet v souvislostech
- poměrně málo vyučovacích hodin, takže mám více volného času

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými konkrétními příklady, kdy vám obor poskytl příležitost dělat věci, které byly zajímavé? Uveďte prosím několik včetně toho, co se vám na nich líbilo:

- příležitost se účastnit výzkumů – např. HCI
- stáže, exkurze, semináře, víkendové semináře
- projekty se studenty, případně samotné projekty studentů.
- programování vlastní webové aplikace wiki – zábavné
- seznámení s alternativnějšími způsoby komunikace (seminář o vůních nebo kineziologii)

OTÁZKA: Co přispívá k pocitu jednoty (pokud vůbec něco)? Objasněte prosím nějaké faktory:

- různé konference v oboru
- stejný základní rozvrh
- společné akce, projekty
- žádný pocit jednoty za pět let jsem nepocítila
- žádný necítím, jestli tu něco jako jednota existuje, pak je to jednota v překonávání nesmyslných úkolů

OTÁZKA: Jaká událost na oboru pro vás byla nejužitečnější (ať již zábavností, vzděláváním, zajímavostí, smysluplností apod.)? Proč?

- predstavenie projektov - ukázalo mi, čo všetko mi ešte odbor môže poskytnúť

- když se při testových či výukových aktivitách že přednášející zmýlil nebo neuvedl přesné informace, na korekci ze strany studentů byla reakce vyučujících kladná a fěrová
- neformální setkávání
- nejužitečnější byly praktické hodiny, ze všeho nejvíce vyhledávání v odborných databázích
- seznamovací pobyt - seznámení + první stanování v životě
- seminář ESF - Manažerské minimum; kurz identifikační popis

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými hodnotami nebo ctnostmi, v nichž je vám obor dobrým příkladem? Uveďte:

- autorské právo /citace /neplagiátorství
- spolehlivost, kvalita odváděné práce informačních pracovníků a knihovníků
- není zde přehnaná rivalita, závist, kariérní hon za nejlepší pozici
- vzájemná ohleduplnost, kolegiálnost
- svázanost s pravidly a normami
- přátelská atmosféra, otevřenost novým názorům
- pozitivní přístup - vyjít vstříc studentům

UISK Praha, knihovní specializace:

OTÁZKA: Napadají vás nějaké specifické příklady, kdy vám obor poskytl jedinečné a hodnotné vzdělávací/učící příležitosti? Pokud ano, uveďte prosím nějaké, i to, jaký vám přinesly užitek:

- setkání se zajímavými lidmi

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými konkrétními příklady, kdy vám obor poskytl příležitost dělat věci, které byly zajímavé? Uveďte prosím několik včetně toho, co se vám na nich líbilo:

- práce se starými tisky a rukopisy, katalogizace, exkurze a praxe v paměťových institucích, malá spoluúčast na zajímavých projektech
- práce na projektu Infogram (nelíbila se mi nutnost pracovat v týmu s náhodnými lidmi)
- nelíbila se mi Albeř, jelikož všichni ostatní trávili večery po hospodách
- účast na velmi zajímavém výzkumu souvisejícím s nevidomými lidmi

OTÁZKA: Co přispívá k pocitu jednoty (pokud vůbec něco)? Objasněte prosím nějaké faktory:

- společné zájmy a cíle, úsilí a překonávání podobných problémů při zdolávání studia
- spolupráce studentů na projektech
- dobrá vůle pomoci ostatním při zkouškách
- lidé se setkávají na konferencích
- snaha řešit problémy

OTÁZKA: Jaká událost na oboru pro vás byla nejužitečnější (ať již zábavností, vzděláváním, zajímavostí, smysluplností apod.)? Proč?

- cvičný výzkum v rámci výběrového semináře Úvod do uživatelského výzkumu
- vícedenní exkurse do knihoven. Nejen poznání pro mě neznámých knihoven, ale i bližší seznámení se spolužáky a společné zážitky
- přednášky vyučujících, kteří jsou vstřícní jiným názorům a mají rádi interakci studentů
- pomoc při záchraně starých knih postižených povodněmi
- seznamovací kurz na Albeři - byl nejzábavnější i nejzajímavější
- pracovat na věcech "z praxe" - řešerše v profesionálních bázích dat
- když jsem nastoupila do knihovny na poloviční úvazek a mohla začít spojovat teoretické znalosti s praktickými a konečně to všechno začalo dávat smysl...

OTÁZKA: Můžete se zamyslet nad nějakými hodnotami nebo ctnostmi, v nichž je vám obor dobrým příkladem? Uveďte:

- kooperace, soudržnost, hrdost na odvedenou práci
- vstřícnost, ochota, tolerance, trpělivost, pořádnost a systematickosti; pečlivost
- etika práce s informacemi
- ohleduplnost, snaha pomoci, pečlivost
- úcta k myšlenkám druhých (nutnost citací)
- úcta k univerzu inf.
- úcta k jazykově dobře vybaveným jedincům
- trpělivost, pracovitost
- otevřenost, kreativita
- tolerance

- vzdělávání (ostatních)
- láska k řemeslu
- morální kredit
- asertivita, vztah k lidem

8. Benchmarkingová analýza informační ekologie – závěry a srovnání

Nelze říci, že by Česká republika zaostávala za vývojem ve světě. Trendy, které se projevují ve výuce informačních studií a knihovnictví jsou v zásadě stejné, jako trendy projevující se ve vývoji výuky v Evropské unii a směřují k “internacionálnímu kurikulu.” V České republice stejně jako ve světě dochází k rozšiřování studijních programů – přibývá studentů, přibývají i nové vzdělávací stupně. Ne vždy jsou však univerzitní obory inovativní, projevuje se v nich jistá konzervativnost typická pro knihovnickou profesi. Konzervativnost lze překonat díky spolupráci, která otevírá možnosti přenosu dobré praxe a vzájemného obohacení jednotlivých programů. Mezi vyučujícími i studenty dochází k růstu příležitostí ke spolupráci, objevil se již i kurz realizovaný ve virtuálním prostředí, který mohli absolvovat studenti z více spolupracujících univerzit. Krok se světem drží vyučující i ve využívání moderních pedagogických metod. Ve výuce lze nalézt využití všech moderních metod, používaných v zahraničí s výjimkou výuky v speciálně vybavených laboratořích a učení orientovaného na řešení problémů. Druhý způsob učení však vyučující nahrazují aktivním a situačním učením ve formě výuky v prostředí praxe a projektovým vyučováním. Rozdílný je však rozsah využívání těchto metod. Do výuky je zapojuje jen část inovativně založených pedagogů, většina přednáší tradičním frontálním způsobem. Avšak i tito vyučující doplňují tradiční výuku prvky vzdělávání podporovaného počítači a internetem. v kurikulech lze nalézt stopy vliv “evropského kurikula“, slaběji i “kurikula Severoamerického.” Problémem pro české univerzitní vzdělávání je strukturování specializací – odborníci z jiných oborů informačním studiím

a knihovnictví často nerozumí. Projevuje se to řadou přednášejících, kteří studentům přednášejí předměty s přesahy, ovšem bez transparentní vazby na obor informační studia a knihovnictví. Tendence ke spolupráci na výzkumu však do budoucna slibuje opačný vývoj, jelikož se daří navazovat postupně nová strategická partnerství. Příkladem je Oddělení informační vědy na Slezské univerzitě, které se povedlo propojit s odborným pracovištěm zaměřeným na počítačovou vědu. Vážným problémem jsou nízké rozpočty Ústavů, které neumožňují příliš rozšiřovat základnu expertů ze sousedních oborů, ani nakupovat nové technické vybavení. V oboru tak výrazně chybí vybavené laboratoře například pro testování použitelnosti nebo experimentování v oblasti interakce člověk – počítač. Částečnou náhradou jsou tendence využívat dostupných kolaboratorií. Důsledkem, mimo jiné, je převaha grantů zaměřených na digitalizaci a technologizaci pracovišť a současně nízký počet podávaných výzkumných grantů. Obory se zatím nenaučily v širší míře spolupracovat s komerčním sektorem, odkud by mohly čerpat prostředky pro svůj další rozvoj. Nízké rozpočty vedou také ústavy k využívání polovičních úvazků, velké množství vyučujících pracuje mimo univerzitní obor. Jejich nepřítomnost na pracovišti však oslabuje organizační kulturu, což se negativně projevuje

na klimatu školy. Vliv klimatu školy se dle provedeného výzkumu ukázal jako jednoznačný, na oborech s většinou vyučujících pracujících mimo je mnohem nižší studijní morálka studentů a jejich motivaci aktivně participovat na dění ve škole i v profesi. Ústavy tak přichází o řadu studentů, kteří by mohli pomoci při výzkumných aktivitách a organizaci profesních událostí. Na těchto oborech převažuje trend vyučujících praktiků, který patří také mezi trendy v zahraničí rozšířené a úspěšné. Trend je však obvykle rozšířen jen na omezený počet pracovních pozic. Všeobecně platí, že vyučující jsou díky nízkým počtům ve srovnání s počty studentů přetížení. Tento stav je o to smutnější, že univerzitní obory v České republice patří mezi větší obory ve srovnání se školami v Evropské unii. Studenti také mění způsob, jakým studují, ne vždy

je to však vyučujícími reflektováno. Velmi pokročilá je v tomto ohledu výuka na VOŠIS Praha, která je orientovaná právě na moderní metody vzdělávání. Největší výzkumný potenciál má v současnosti Oddělení informační vědy a knihovnictví na Slezské univerzitě, kde výzkumné zaměření odpovídá výzkumně orientovaným trendům v Severní Americe a pozitivní klima doplňuje i spolupráce s experty z počítačové vědy. Možnost vývoje blízkého se i-školám lze mimo toto pracoviště očekávat i na magisterské specializaci UISKu Praha – na Nových médiích. Skrytý potenciál je také vidět v Kabinetu ISK Brno, kde vládne velmi tvořivá a euforická atmosféra, a kde vznikají aktivity rozšiřující spolupráci mezi informačními profesionály z univerzitního oboru i z jiných oblastí, včetně komerční sféry. Jako smysluplnou do budoucna autor vidí debatu o změně v názvu studijních programů, která by mohla být jednou z cest, jak dosáhnout změny koeficientu hodnocení oboru tak, aby umožnil získat z rozpočtu větší prostředky na nákup moderních technologií. Funkčnost předložené metody benchmarkingu informační ekologie nebyla v disertační práci ověřena. Provedené metody mohou být aplikovány bez závislosti na širším rámci. Ověření její funkčnosti si vyžaduje zapojení více odborníků, kteří vytvoří vědecký tým. Požadavek je však v rozporu s trendy identifikovanými na základě bibliometrické analýzy, které konstatují převahu individuálních výzkumníků pracujících v této oblasti. Nevýhodou celého konceptu je zdlouhavý sběr a analýza dat, které prakticky vylučují využití těchto postupů pro účely provozního benchmarkingu. Vysoký potenciál metody však zůstává pro benchmarking strategický. Výsledky získané analýzou fenomenologických hloubkových rozhovorů mohou být částečně zkreslené díky několika prodlevám mezi jednotlivými částmi interview, kdy respondent může zapomínat kontext předchozí části rozhovoru. Tyto prodlevy vznikly jako důsledek nadměrné vytíženosti některých pedagogů a nelze se jim patrně ani do budoucna zaručeně vyhnout. Slabým místem výzkumu zážitku komunity je nerozlišení bakalářského a magisterského studia u části zkoumaných univerzitních oborů. Přestože zatím nebyl výzkumně potvrzený

vztah mezi psychologickým zážitkem komunity a velikostí komunity, výsledky výzkumů naznačují, že mezi nimi existuje nepřímý vztah ve prospěch malých skupin.³⁶¹ Tento vliv je nutno brát do úvahy i při srovnávání menších a velkých oborů, kde by malé obory měly z podstaty věci dosahovat vyššího.

³⁶¹ WRIGHT, Stephen P. *Exploring psychological sense of community in living-learning programs and in the university as a whole*. College Park, University of Maryland. Faculty of the Graduate School. Department of Human Development, 2004. Vedoucí disertační práce Prof. Albert H. Gardner. S. 28.

POUŽITÁ LITERATURA

1. ABDULLAHI, Ismail (ed.). *Global Library and Information Science: A textbook for Students and Educators: With Contributions from Africa, Asia, Australia, New Zealand, Europe, Latin America and the Carribean, the Middle East, and North America*. München : K. G. Saur, 2009. 592 s. ISBN 978-3-589-22042-5.
2. Akreditované studijní programy vysokých škol [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2009-11-15]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/akreditovane-studijni-programy-vysokych-skol-s-uvvedenim-kodu-studijnich-programu-a-oboru>>.
3. ALEXANDER, Bryan. Going Nomadic: Mobile Learning in Higher Education. *Educause Review*. 2004, Vol. 39, No. 5, s. 28 – 35.
4. AUDUNSON, Ragnar. Editorial: LIS and the Creation of a European Educational space. *Journal of Librarianship and Information Science*. 2005, Vol. 37, No. 4, s. 171 – 174.
5. AUDUNSON, Ragnar. Library and Information Science Education – Discipline Profession, Vocation? *Journal of Education for Library and Information Science*. 2007, Vol. 48, No. 2, s. 94 – 107.
6. AZUMA, Ronald at al. Recent Advances in Augmented Reality. *Computer Graphics and Applications, IEEE*. 2001, Vol. 21, No. 6, s. 34 – 47.
7. BATES, Marcia J. Information and knowledge: an evolutionary framework for information science. *Information Research*. [online]. Vol. 10, No. 4., 2005 [cit. 2011-02-27]. Dostupný z: <<http://InformationR.net/ir/10-4/paper239.html>>.
8. BATES, Marcia J. The Invisible Substrate of Information Science. *Journal of the American Society for Information Science*. 1999, Vol. 50, No. 12, s. 1043 – 1050.
9. BAUMAN, Petr. *Poznámky k teorii kurikula* [online]. Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích [cit. 2011-03-08]. Dostupné na: <<http://www.tf.jcu.cz/getfile/0926e64a25175120>>.
10. BAUMAN, Zygmunt. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1999. 157 s. ISBN 80-204-0817-7.

11. BELL, Steven J. Creating Learning Libraries in Support of Seamless Learning Cultures. *College & Undergraduate Libraries*. 2000, Vol. 6, No. 2, s. 45 – 58.
12. BENIGER, James R. *The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the Information Society*. Cambridge : Harvard University Press, 1986. 493 s. ISBN 0-674-16986-7.
13. BERRY III, John N. Don't Dis the LIS "Crisis": Gorman is right to focus his ALA term on library education. *Library Journal*. 2004, Vol. 129, No. 16, s. 10.
14. BERRY III, John N. We Must Have *Library Education*. *Library Journal*. 1998, Vol. 123, No. 3, s. 82.
15. BISHOP, Ann Peterson – HOUSE Nancy A. Van – BUTTENFIELD, Barbara P. (Eds.). *Digital Library Use: Social Practice in Design and Evaluation*. Cambridge : MIT Press, 2003. 341 s. ISBN 0-262-02544-2.
16. BONNICI Laurie J. – SUBRAMANIAM, Manimegalai M. – BURNETT, Kathleen. Everything Old is New Again: The Evolution of Library and Information Science Education from LIS to iField. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2009, Vol. 50, No. 4, s. 263 – 274.
17. BORKO, Harold. Trends in Library and Information Science Education. *Journal of the American Society for Information Science*. 1984, Vol. 35, No. 3, s. 185 – 193.
18. BORKO, Harold. Information Science: What Is It? *American Documentation*. 1968, Vol. 19, No. 1, s. 3 – 5.
19. BOWKER, Geoffrey C. Bonnie Nardi and Vicki O'Day, Information Ecologies: Using Technology with Heart – Book Review. *Computer Supported Cooperative Work*. 2001, Vol. 10, No. 1, s. 143 – 145.
20. BRDIČKA, Bořivoj. Konektivismus – teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí. In NEJEZCHLEBOVÁ, Jana (ed.). *Informační gramotnost: Vzdělávání člověka pro 21. století*. 1. vyd. Brno : Moravská zemská knihovna, 2008, s. 19-25.

21. BROWN, John Seely – ADLER, Richard P. Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *Educase Review*. 2008, Vol. 43, No. 1, s. 16 – 32.
22. BROWN, John Seely – COLLINS, Allan – DUGUID, Paul. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*. 1989, Vol. 18, No. 1, s. 32 – 42.
23. BROWN, John Seely – DUGUID, Paul. Organizing Knowledge. *California Management Review*. 1998, Vol. 40, No. 3, S. 90 – 111.
24. BROWN, John Seely – DUGUID, Paul. *The Social Life of Information*. Boston : Harvard Business School Press, 2000. 330 s. ISBN 1-57851-708-7.
25. BRUYN, Ton de. Questioning the Focus of LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2007, Vol. 48, No. 2, s. 108 – 115.
26. BUCKLAND, Michael. Information schools: A Monk, Library Science, and the Information Age [online]. In: HAUKE, Petra (ed.) *Bibliothekswissenschaft – quo vadis? = Library Science – Quo vadis?* München : K. G. Saur, 2005. S. 19 – 32. Naposledy změněno prosinec 2005. Online verze se lehce liší od verze tištěné. [cit. 2010-08-02]. Dostupný z: <<http://www.sims.berkeley.edu/~buckland/huminfo.pdf>>.
27. BUCKLAND, Michael. The Landscape of Information Science: The American Society for Information Science at 62. *Journal of the American Society for Information Science*. 1999, Vol. 50, No. 11, s. 970 – 974.
28. BURKE, Peter. *Společnost a vědění: Od Gutenberga k Diderotovi*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. 304 s. ISBN 978-80-246-1319-2.
29. BUSH, Vannevar. As we may think. *The Atlantic monthly*. 1945, Vol. 176, No. 1, s. 101 – 108.
30. CAMP, Robert C. Business Process Benchmarking: Finding and Implementing Best Practices. Milwaukee : ASQC Quality Press, 1995. 464 s. ISBN 0-87389-296-8.
31. CAPURRO, Rafael. Moral Issues in Information Science. *Journal of Information Science*. 1986, Vol. 11, No. 3, s. 113 – 123.

32. CAPURRO, Rafael. On Floridi's Metaphysical Foundation of Information Ecology. *Ethics and Information Technology*. 2008, Vol. 10, No. 2 – 3, s. 167 – 173.
33. CAPURRO, Rafael – HJØRLAND, Birger. The Concept of Information. [online] 2003 [cit. 2011-03-29]. Dostupné z: <<http://www.capurro.de/infoconcept.html>>.
34. CAPURRO, Rafael. Towards an Information Ecology [online]. In WORMELL, I. (ed.). *Information Quality*. Definitions and Dimensions. London : Taylor Graham, 1990. Str. 122 – 139. [cit. 2010-08-02]. Dostupný z: <<http://www.capurro.de/nordinf.htm>>.
35. CAPURRO, Rafael. Základy informační vědy. Revize a perspektivy. *Národní knihovna*. 2003, roč. 14, č. 3, s. 163 – 168.
36. CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace a myšlení: Úvod do informační vědy*. 2. přepracované vyd. Praha : Karolinum, 2005. 233 s. ISBN 80-246-1037-X.
37. CEJPEK, Jiří. Kam spěje univerzitní vzdělávání v oboru informační studia a knihovnictví. In KUBÍČEK, Jaromír (ed.). *Knihovny Současnosti 2005*. 1. vyd. Brno : Sdružení knihoven ČR, 2005. 323 s. ISBN 80-86249-33-6. S. 9 – 17.
38. CEJPEK, Jiří. Knihovnictví v širších souvislostech. *Národní knihovna*. 1996, roč. 10, č. 6, s. 273 – 283.
39. CEJPEK, Jiří. Proměny let devadesátých: Knihovnictví na prahu informačního věku – děje, myšlenky a názory. Praha : Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2005. 79 s. ISBN 80-85851-15-6.
40. CEJPEK, Jiří. Saarbrückenský model informační vědy: Informační věda jako studijní obor. In *Acta Bibliothecalia et informatica*, sv. 2. Opava : Filozoficko-přírodovědecká fakulta Slezské univerzity, 1996. S. 52 – 64. ISBN 80-85879-30-1.
41. CEJPEK, Jiří. Tři sondy do padesátiletého vývoje studijního oboru „Informační studia a knihovnictví.“ *Národní knihovna*. 2000, roč. 11, č. 4, s. 135 – 146.
42. CEJPEK, Jiří. Vymezení oboru knihovnictví a informační věda pro potřeby dalšího rozvoje TDKIV. *Národní knihovna*. 2003, roč. 14, č. 4, s. 229 – 233.

43. CERTIDoc [online]. European system of certification of information professionals, 2003 [cit. 2010-08-07]. Dostupné z: <http://www.certidoc.net/index.php>.
44. COLLINS, Chris – PARCELL, Geoff. *Knowledge management: praktický management znalostí z prostředí předních světových učících se organizací*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2005. 236 s. ISBN 80-251-0760-4.
45. COMBES, Bernard Y. P. The Early Years Revolution – Learning to know, to do, to be, to live together and to transform society begins at birth. *Asociación Mundial de Educadores Infantiles – World Association of Early Childhood Educators* [online]. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela, Diciembre 2001 [cit. 2011-03-01]. Dostupný z: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d197.pdf>.
46. CRAWFORD, Susan. The Origin and Development of a Concept: The Information Society. *Bulletin of the Medical Library Association*. 1983, Vol. 71, No. 4, s. 380 – 385.
47. CRONIN, Blaise. An I-dentity crisis? The information schools movement. *International Journal of Information Management*. 2005, Vol. 25, No. 4, s. 363 – 365.
48. CRONIN, Blaise. Cutting the Gordian Knot. *Information Processing & Management*. 1995, Vol. 31, No. 6, s. 897 – 902.
49. CURRAN, Charles at al. Using Focus Groups to Gather Information for LIS Curriculum Review. *Journal of Education for Library and Information Science*. 1998, Vol. 39, No. 3, s. 175 – 182.
50. CURRÁS, Emilia. *Informační věda: Retrospektivní ohlédnutí*. 1. vyd. Opava : Slezská univerzita, 2006. 120 s. ISBN 80-7248-384-6.
51. ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? Rozhovory o životě a škole pro 21. století*. 1. vyd. Praha : Lidové noviny, 2009. 213 s. ISBN 978-80-7106-582-1.
52. ČINČERA, Jan. *Informace, komunikace a společnost: Kapitoly z informační vědy*. 1. pracovní vyd. Praha : Vyšší odborná škola informačních služeb, 2002. 39 s.

53. DANIEL, Evelyn – LAZINGER, Susan – HARBO, Ole. Guidelines for Professional Library/Information Educational Programs. *International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)* [online]. Third revisited draft, 2003 [cit. 2010-08-05]. Dostupný z: <<http://archive.ifla.org/VII/s23/bulletin/guidelines.htm>>.
54. DAVENPORT Thomas H. – PRUSAK, Laurence. *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press, 1997. 255 s. ISBN 0-19-511168-0.
55. DAWSON, Susan – MANDERSON, Lenore – TALLO, Veronica L. A *Manual for the Use of Focus Groups* [online]. International Nutrition Foundation for Developing Countries (INFDC), Boston, c 1993 [cit. 2009-11-15]. Dostupný z: <<http://www.unu.edu/unupress/food2/UIN03E/UIN03E00.HTM>>.
56. DEBONS, Anthony. Information Science: Forty Years of Teaching. In COLTON, Don – CAIOUTTE, Judy – RAGGAD, Bel. (eds.). *Let Freedom Ring: Learning from the Past and Applying it to the Future of IS Education*. 17th ISECON. Philadelphia : AITP Education Foundation, 2000.
57. Definition of Action Learning. *James Thornton Institute of Leadership and Team Development* [online]. [cit. 2010-09-27]. Dostupný z: <http://www.jtild.com/al_definitions.htm>.
58. DELORS, Jacques at al. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.
59. DENNING, Peter J. Business Designs for The New University. *Educom Review* [online časopis]. 1996, Vol. 31, No. 6 [cit. 2010-06-18]. Dostupný z: <<http://net.educause.edu/apps/er/review/reviewarticles/31620.html>>.
60. DEWEY, John. *The Child and the Curriculum*. 28. vyd. Chicago : The University of Chicago, 1966. 31 s.
61. DILLON, Andrew – NORRIS, April. Crying Wolf: An Examination and Reconsideration of the Perception of Crisis in LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2005, Vol. 46, No. 4, s. 280 – 298.

62. DINELLO, Daniel. *Technophobia! : Science Fiction Visions of Posthuman Technology*. 1st ed. Austin : University of Texas Press, 2005. 329 s. ISBN 0-292-70986-2.
63. DRABENSTOTT, Karen Mackey. Current Educational Trends in Library and Information Science Curricula. In LOŠŤÁKOVÁ, Dana (ed.). *Caslin 2000 - Vzdělávání knihovníků: 7. mezinárodní seminář*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN: 80-244-0247-5. S. 17 – 29, 91– 102.
64. DRETSKE, Fred I. *Knowledge and the Flow of Information*. 1st ed. Oxford : Basil Blackwell, 1981. 273 s. ISBN 0-631-12765-8.
65. DRUCKER, Peter F. *Postkapitalistická společnost*. 1. vyd. Praha : Management Press, 1993. 197 s. ISBN 80-85603-31-4.
66. DURRANCE, Joan. C. Competition or Convergence? Library and Information Science Education at a Critical Crossroad. *Advances in Librarianship*. 2004, Vol. 28, s. 171 – 198.
67. ENGELBART, Douglas C. A Conceptual Framework for the Augmentation of Man's Intellect. In HOWERTON, P.W. – WEEKS, D.C. (eds.) *Vistas in Information Handling*. Vol.1. Washington, D.C. : Spartan Books, 1963. str. 1-29.
68. ERONDU, Chinyere – WEECH, Terry. The iSchool Movement – What does it mean for the New Information Professional? *BOBCATSSS 2011: Finding New Ways* [CD-ROM]. Proceedings of International Symposium of Library and Information Science, BOBCATSSS 2011. Szombathely, Hungary, 31. 1. – 2. 2. 2011.
69. ESTABROOK, Leigh – MONTAGUE, Rae-Anne. Library and Information Science Education. In DRAKE, Miriam A. (ed.) *Encyclopedia of Library and Information Science*. 2. ed. New York : Dekker, 2003. Vol. 3. Str. 1646 – 1652. ISBN: 0-8247-2079-2.
70. ESTABROOK, Leigh S. Crying Wolf: A Response. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2005, Vol. 46, No. 4, s. 299 – 303.
71. *Evropský průvodce kompetencemi v oboru knihovnických a informačních služeb*. Praha : Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2006. 137 s. ISBN 80-85851-17-2.

72. FAURE, Edgar. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. 1st ed. Paris : UNESCO, 1972. 313 s. ISBN 92-3-101017-4.
73. FEATHER, John – STURGES, Paul (Eds.) *International Encyclopedia of Information and Library Science*. 2nd ed. London : Routledge, 2003. 688 s. ISBN 0-415-25901-0.
74. FININ, Tim at al. The Information Ecology of Social Media and Online Communities. *AI Magazine*. 2008, Vol. 29, No. 3, s. 77 – 92.
75. FLORIDI, Luciano. Information Ethics: An Environmental Approach to the Digital Divide. *Philosophy in the Contemporary World*. 2002, Vol. 9, No. 1, s. 39 – 45.
76. FLORIDI, Luciano. Information Ethics: On the Philosophical Foundation of Computer Ethics. *Ethics and Information Technology*. 1999, Vol. 1, No. 1, s. 37 – 56.
77. GOLDMAN, Alvin. Social Epistemology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. 2001 [cit. 2009- 09-09]. Dostupný z: <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2001/entries/epistemology-social/>>.
78. GORMAN, Michael. Whither library education? *New Library World*. 2004, Vol. 15, No. 9 – 10, s. 376 – 380.
79. GOULDING, Anne. Joking, being aggressive and shutting people up: The use of focus groups in LIS research. *Education for Information*. 1997, Vol. 15, No. 4, s. 331 – 341.
80. GREENBAUM, Tom. Internet focus groups are not focus groups - so don't call them that. *Groups Plus* [online]. c 2008-08-15 [cit. 2009-11-08]. Dostupný z: <<http://www.groupsplus.com/pages/qmrr0798.htm>>.
81. GREGER, David – ČERNÝ, Karel. Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. *Orbis Scholae*. 2007, roč. 2, č. 1, s. 21 – 39.
82. GROTZINGER, Laurel A. Curriculum and Teaching Styles: Evolution of Pedagogical Patterns. *Library Trends*. 1986, Vol. 34, No. 3, s. 451 – 468.
83. HANOMAN, JI – Participatory Curriculum Development: IDEP's Approach. *Yayasan IDEP Foundation*. [online]. [cit. 2010-08-04]. Dostupný z:

- <http://www.idepfoundation.org/about/IDEP_Participatory%20Curriculum%20Development.pdf>.
84. HANSETH, Ole – MONTEIRO, Eric. *Understanding Information Infrastructure* [online]. c 27. 8. 1998 [cit. 2010-03-18]. Chapter 6 Socio-technical webs and actors network theory. Dostupný z: <<http://heim.ifi.uio.no/~oleha/Publications/bok.html>>.
85. HARVEY, Lee. The Importance of Extracurricular Activities in Student Learning. *Powision* [online]. Projektgruppe am Institut für Politikwissenschaft. 2. 6. 2010. [cit. 2011-08-03]. Dostupný z: <<http://www.uni-leipzig.de/~powision/wordpress/magazin/ausgabe-7-engagier-dich/lee-harvey/>>.
86. HAVLOVÁ, Jaroslava – RESSLER, Miroslav. Web 2.0. In *KTD : Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha : Národní knihovna ČR, 2003-[cit. 2011-03-27]. Dostupné z: <http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000014569&local_base=KTD>.
87. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
88. HENNING, Elizabeth – WESTHUIZEN, Duan Van der. Crossing the Digital Divide Safely and Trustingly: How Ecologies of Learning Scaffold the Journey. *Computers & Education*. 2004, Vol. 42, No. 4, s. 333 – 352.
89. HERRINGTON, Jan et al. *New Technologies, New Pedagogies: Mobile Learning in Higher Education* [online]. Wollongong : University of Wollongong, 2009. 138 s. [cit. 2010-09-27]. Dostupný z: <<http://ro.uow.edu.au/newtech/>>. ISBN 978-1-74128-169-9.
90. HIMMA, Kenneth Einar – TAVANI, Herman T. *The Handbook of Information and Computer Ethics*. Hoboken : John Wiley & Sons, 2008. 706 s. ISBN 978-0-471-79959-7.
91. HMELO-SILVER, Cindy E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*. 2004, Vol. 16, No. 3, s. 235-266.
92. HOFKIRCHNER, Wolfgang; HAEFNER, Klaus. *The quest for a unified theory of information: proceedings of the Second International*

- Conference on the Foundations of Information Science*. Amsterdam : Gordon and Breach Publishers, 1999. 590 s. ISBN 905700531X.
93. HOLMA, Baiba – PAKALNA, Daina. Aspects of the quality management of the LIS education. *INFORUM: 13th Conference on Professional Information Resources* [online]. Prague, 22. – 24. 5. 2007 [cit. 2010-06-14]. Dostupný z: <<http://www.inforum.cz/pdf/2007/holma-baiba.pdf>>.
94. HOUŠKOVÁ, Zlata – PAPÍK, Richard. Trendy rozvoje oborového vzdělávání. In KUBÍČEK, Jaromír at al. (eds.). *Knihovny Současnosti 2007*. Brno : Sdružení knihoven ČR, 2007. 515 s. ISBN 978-80-86249-41-7
95. HOUŠKOVÁ, Zlata. Vzdělávání knihovníků v České republice (stručné poznámky). *Itlib*. 2010, č. 1, s. 12 – 16.
96. CHASE, Lynne – ALVAREZ, Jaquelina. Internet Research: The Role of the Focus Group. *Library & Information Science Research*. 2000, Vol 22, No. 4, s. 357 – 369.
97. CHAVIS, David M. – HOGGE, James H. – McMILLAN, David W. – WANDERSMAN, Abraham. Sense of Community Through Brunswick's Lens: A First Look. *Journal of Community Psychology*. 1986, Vol. 14, No. 1, s. 24 – 40.
98. CHILDERS, Thomas A. Adventures with the "L" Word: The Drexel Chronicle. *Library Journal*. 1998, Vol. 123, No. 3, s. 112 – 113.
99. CHOO, Chun Wei at al. Information Culture and Information Use: An Explanatory Study of Three Organization. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*. 2008, Vol. 59, No. 5, s. 792 – 804.
100. Informace o dalším vzdělávání. [online]. MŠMT [cit. 2011-03-08]. Dostupné na: <<http://aplikace.msmt.cz/HTM/JSinformaceodalsimvzdelavani.htm>>.
101. JACKSON, Norman – LUND, Helen (eds.). *Benchmarking for Higher Education*. 1.ed. Ballmoor : Society for Research into Higher Education, 2000. 258 s. ISBN 0-335-20453-8.
102. JANÍK, Tomáš at al. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007. 123 s. ISBN 978-80-7315-139-3.

103. JIN, Tao – BOUTHILLIER, France. Co dělají profesionálové z oblasti konkurenčního zpravodajství? Pilotní studie. *ProInflow*. 2010, roč. 2., č. 1, s. 76 – 93.
104. JIRÁSEK, Jaroslav A. *Benchmarking a konkurenční zpravodajství: Souměření a soupeření*. Praha : Profess Consulting, 2007. 120 s. ISBN 978-80-7259-051-3.
105. JONÁK, Zdeněk. Informační problém. *TDKIV – Terminologická databáze informační vědy a knihovnictví* [online].[cit. 2009-03-10]. Dostupný z:
<http://sigma.nkp.cz/F/1UVXVQJVGEGBRG3SCR43891UHGIKBC9LB72G6Q592I6YKKP132-50392?func=find-b&find_code=WTD&x=0&y=0&request=informa%C4%8Dn%C3%A4D+probl%C3%A9m&adjacent=N>.
106. JONES, Peter H. Information Practices and Cognitive Artifacts in Scientific Research. *Cognition Technology and Work*. 2005, Vol. 7, No. 2, s. 88 – 100.
107. KAJBERG, Leif. Developing an E-book as an Integrated Process among 100 Academic Colleagues. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*. 2007, Vol. 33, No. 2, s. 9 – 15.
108. KAJBERG, Leif. The European LIS Curriculum Project: An Overview. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2007, Vol. 48, No. 2, s. 68 – 81.
109. KAJBERG, Leif – LØRRING, Leif (eds.). *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education*. Copenhagen : The Royal School of Library and Information Science, 2005. 241 s. ISBN 87-7415-292-0.
110. KALIPER Advisory Committee. *Educating Library and Information Science Professionals for a New Century: The KALIPER Report* [online]. Executive Summary. July 2000 [cit. 2010-06-14]. Dostupný z: <<http://durrance.people.si.umich.edu/TextDocs/KaliperFinalR.pdf>>.
111. KELEMEN at al. *Pozvanie do znalostnej spoločnosti*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2007. 265 s. ISBN 978-80-8078-149-1.

112. KELLER, Jan – TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výťah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha : Slon, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
113. KELLY, A. V. *The Curriculum: Theory and Practice*. London : Sage, 2006. 255 s. ISBN 978-1-4129-0027-0.
114. KERSLAKE, Evelyn – GOULDING, Anne. Focus groups: Their use in LIS research data collection. *Education for Information*. 1996, Vol. 14, No. 3, s. 225 – 232.
115. KHOSROW-POUR, Mehdi. *Encyclopedia of Information Science and Technology*. 2. Ed. Harsley : Information Science Reference, 2009. Vol. 1 – 8. 4292 s. ISBN 978-1-60566-027-1.
116. KIMLIČKA, Štefan. *Informačné systémy: teoretické východiská, princípy, metódy projektovania*. 1. vyd. Martin : Slovenská národná knižnica, 2006. 240 s. ISBN 80-89023-88-6.
117. KLING, Rob – ROSENBAUM, Howard – SEWYER, Steve. *Understanding and Communicating Social Informatics: A Framework for Studying and Teaching the Human Contexts of Information and Communication Technologies*. 1 ed. Medford, New Jersey : Information Today, 2005. 216 s. ISBN 1-57387-228-8.
118. KLOPFER, Eric. *Augmented Learning: Research and Design of Mobile Educational Games*. Cambridge : The MIT Press, 2008. 251 s. ISBN 978-0-262-11315-1.
119. KNODEL, John. The Design and Analysis of Focus Group Studies: A Practical Approach. In MORGAN, David L. (Ed.) *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. Newbury Park : Sage, 1993. S. 35 – 50. ISBN 0-8039-4873-5.
120. KRISTL, Carol. UCLA Library School Drops the “L” Word. *American Libraries*. 1999, Vol. 30, No. 6, s. 34 – 36.
121. LENNING, Oscar T. – EBBERS, Larry H. *The Powerful Potential of Learning Communities: Improving Education for the Future*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Washington, DC: The George Washington University. Graduate School of Education and Human Development. 1999, Vol. 26, No. 6. 173 s. ISBN 1-878380-86-9.

122. LETICHE, Hugo – MENS, Lucie van. Dyslogistic Information Ecologies. *Management Learning*. 2003, Vol 34, No. 3, s. 329 – 347.
123. LI, Junjun – SUN, Jianjun – CHEN, Haimin. Organizational Knowledge Architecture: in the Perspective of Knowledge Ecology. In *International Conference on Wireless Communications, Networking and Mobile Computing (WiCom)*. Shanghai : IEEE, 2007. Str. 5419 – 5422. ISBN 978-1-4244-1311-9.
124. LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha : Academia, 2008. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.
125. LIFER, Evan St. – ROGERS, Michael. ALISE. Cutting “L” Word from Mission. *Library Journal*. 1998. Vol. 123, No. 3, s. 97.
126. LOHISSE, Jean. *Komunikační systémy: Socioantropologický pohled*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. 198 s. ISBN 80-246-0301-2.
127. LORENZ, Michal. Globální mozek a jeho učící se společnost. DOSTÁLOVÁ, Zuzana (ed.). In *Kniha ve 21. století: Knihovna učící/se*. 1. vyd. Opava : Slezská univerzita, 2008. str. 43-58.
128. LORENZ, Michal. Kde nechala škola díru: m-learning aneb Vzdělání pro záškoláky. *ProInflow* [online]. 10.02.2011 [cit. 26.03.2011]. Dostupný z WWW: <<http://pro.inflow.cz/kde-nechala-skola-diru-m-learning-aneb-vzdelani-pro-zaskolaky>>.
129. LORENZ, Michal. *K problémům memetiky a informační vědy*. Praha: 2005. 153 s. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Konzultant rigorózní práce Prof. PhDr. Ing. Josef Šmajs, CSc.
130. LORENZ, Michal. Reflexe trendů ve vzdělávání mezi reprezentanty oboru Informační studia a knihovnictví: studie zaměřovaných skupin. *ProInflow* [online]. 31. 12.2009 [cit. 2011-03-25]. Dostupný z: <<http://pro.inflow.cz/reflexe-trendu-ve-vzdelavani-mezi-reprezentanty-oboru-informacni-studia-knihovnictvi-studie-zamerova>>.
131. LØRRING, Leif. Content, Reflections and Curricular Questions. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*. 2007, Vol. 33, No. 2, s. 16 – 20.

132. LØRRING, Leif. Didactical Model behind the Construction of an LIS Curriculum. *Journal of Education and Information Science*. 2007, Vol. 48, No. 2, s. 82 – 93.
133. LYNCH, Beverly P. Library Education: Its Past, Its Present, Its Future. *Library trends*. 2008, Vol. 56, No. 4, s. 931 – 952.
134. MAATTA, Stephanie. Stagnant salaries, rising unemployment: The recession takes its toll on new graduates. *Library Journal*. 2010, Vol. 135, No. 17, s. 22 – 29.
135. MACHÁLKOVÁ, Jana - VAŠEK, Petr. Školné až 20 tisíc? Společnou řeč našly ODS, TOP 09 i Věci veřejné. *iHNed.cz* [online]. 20. 4. 2010. Aktualizováno 22. 4. 2010 [cit. 2010-08-11]. Dostupné z: <http://domaci.ihned.cz/c1-42723640-skolne-az-20-tisic-spolecnou-rec-nasly-ods-top-09-i-veci-verejne>.
136. MACHLUP, Fritz. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. 1st ed. Princeton : Princeton University Press, 1972. 416 s. ISBN 0-691-00356-4.
137. MALAGUERRA, Carlo - NIKLOWITZ, Matthias – HUBER, Maja. Monitoring the Information Society. *IAOS Satellite Meeting on Statistics for the Information Society*. [online] 2001, Tokyo, Japan [cit. 2009-08-15]. Dostupný z: <http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache%3An1wkAkHvPycJ%3Awww.stat.go.jp%2Fenglish%2Finfo%2Fmeetings%2Fiaos%2Fpdf%2Fmaraguerra.pdf+Schement+and+Curtis+and+%22information+society%22&hl=cs&gl=cz&pli=1>.
138. MALHOTRA, Yogesh. Information Ecology and Knowledge Management: Toward Knowledge Ecology for Hyperturbulent Organizational Environments. In KIEL, Douglas L. (Ed.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS): Knowledge management, Organizational Intelligence and Learning, and Complexity*. Oxford : Eolss Publishers, 2002. ISBN: 978-1-84826-913-2.
139. MALHOTRA, Yogesh. Knowledge Management for Organizational White-Waters: An Ecological Framework. *BRINT* [online]. 1999 [cit. 2010-03-09]. Dostupné z: <http://www.brint.com/papers/ecology.htm>.

140. MAŇÁK, Josef – JANÍK, Tomáš – ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno : Paido, 2008. 123 s. ISBN 978-80-7315-175-1.
141. MAREŠ, Jan. *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém*. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra psychologie, 2005. 115 s. Vedoucí disertační práce Prof. PhDr. Petr Macek, CSc.
142. MAREŠ, Jiří – RYBÁŘOVÁ, Marie. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In JEŽEK, Stanislav (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD, 2003. ISBN 80-86633-13-6. S. 99 – 122.
143. MARIJUÁN, Pedro C. First conference on foundations of information science: From computers and quantum physics to cells, nervous systems, and societies. *BioSystems*. 1996, Vol. 38, No. 2/3, s. 87 – 96.
144. MARKEY, Karen. Current Educational Trends in the Information and Library Science Curriculum. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2004, Vol. 45, No. 4, s. 317 – 339.
145. MARCO, Guy A. The Demise of the American Core Curriculum. *Libri*. 1994, Vol. 44, No. 3, s. 175 – 189.
146. MARCUM, Deanna B. Transforming the Curriculum; Transforming the Profession. *American Libraries*, 1997, Vol. 27, No. 1, s. 35 – 38.
147. MARTIN, Joseph. COBIT: A Tool To Manage Information Ecology. *Information Systems Control Journal*. 2003, Vol. 3, s. 37 – 39.
148. MATĚJŮ, Petr at al. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 76 s. ISBN 978-80-254-4519-8.
149. McMILLAN, David W. – CHAVIS, David M. Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*. 1986, Vol. 14, No. 1, s. 6 – 23.
150. MEZICK, Elizabeth M. – KOENIG, Michael E. D. Education for Information science. In CRONIN, Blaise (ed.). *Annual Review of Information Science and Technology*. Medford : Information Today, 2008. Vol. 42, No. 1, s. 593 – 624. ISBN 987-1-57387-308-6.

151. MIKSA, Francis L. Library and information science: two paradigms. In: VAKKARI, Pertti – CRONIN, Blaise (Eds.). *Conceptions of library and information science. Historical, empirical and theoretical perspectives*. London : Taylor Graham, 1992. ISBN 0-947568-52-2. S. 229 – 252.
152. MITTAL, Rekha – SHARMA, Arti – SINGH, Gian. Periodical literature on library and information science education: A bibliometric study. *Annals of Library and Information Studies*. 2006, Vol. 53, No. 4, s. 223 – 229.
153. MOOS, Petr. Informační ekologie a moudrost. *Akademický bulletin*. [online]. 2009, č. 3 [cit. 2010-03-12]. Dostupné z: <<http://abicko.avcr.cz/cs/2009/03/06/ekologie.html>>.
154. MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice : Albert, 2001. 99 s. ISBN 80-85834-77-4.
155. NARDI, Bonnie A. – O'DAY, Vicki L. *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 1999. 232 s. ISBN 0-262-14066-7.
156. OBST, Patricia L. – WHITE, Katherine M. Revisiting the Sense of Community Index: A Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Community Psychology*. 2004, Vol. 32, No. 6, p. 691 – 705.
157. O'DAY, Vicki L. Information Ecologies. *The Serials Librarian*. 2000, Vol. 38, No. 1/2. Str. 31 – 40.
158. OCHOLLA, Dennis N. Curriculum response to a changing national and international information environment: Theoretical and methodological paradigms on review and revision. *Education for Information*. 2001, Vol. 19, No. 2, s. 143 – 167.
159. PAPIK, Richard. Jak trendy informačního a knihovnického vzdělávání ovlivňují trendy informační profese (úvahy a představy). In KUBÍČEK, Jaromír (ed.). *Knihovny Současnosti 2005*. 1. vyd. Brno : Sdružení knihoven ČR, 2005. 323 s. ISBN 80-86249-33-6. S. 75 – 81.
160. PAWLEY, Christine. Gorman's Gauntlet: Gender and Crying Wolf. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2005, Vol. 46, No. 4, s. 304 – 311.

161. PERRAULT, Anne Marie. The School as an Information Ecology: A Framework for Studying Changes in Information Use. *School Libraries Worldwide*. 2007, Vol. 13, No. 2, s. 49 – 62.
162. PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1.vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2006. 459 s. ISBN 80-86429-63-6.
163. PETTIGREW, Karen E. – DURRANCE, Joan C. KALIPER: Introduction and Overview of Results. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2001, Vol. 42, No. 3, s. 170 – 180.
164. PIKE, Graham – SELBY, David. Globální výchova. Praha : Grada, 1994. 322 s. ISBN 80-85623-98-6.
165. PLANKOVÁ, Jindra. Kompetence pro život v 21. století: vzdělávání informačních profesionálů. In SVOBODOVÁ, Eva (ed.) *Knihovny současnosti 2010*. 1. vyd. Ostrava : Sdružení knihoven ČR, 2010. ISBN 978-80-86249-59-9. S. 174 – 188.
166. PÓR, George. Nurturing Systemic Wisdom Through Knowledge Ecology. *The Systems Thinker*. 2000, Vol. 11, No. 8, s. 1–5.
167. POWELL, Ronald R. – CONNAWAY, Lynn Silipigni. *Basic research methods for librarians*. 4th ed. Westport : Libraries Unlimited, 2004. 347 s. ISBN 1-59158-103-6.
168. PRETTY, Grace M. H. Relating Psychological Sense of Community to Social Climate Characteristics. *Journal of Community Psychology*. 1990, Vol. 18, No. 1, s. 60 – 65.
169. PRICE, Derek John de Solla. *Little Science, Big Science*. 2nd ed. New York : Columbia University Press, 1965. 118 s.
170. PRICE, Mel – DAVIES, Mark. Moderator teams: an extension to focus group methodology. *Qualitative Market research*. 2001, Vol. 4, No. 4, s. 207 – 216.
171. PROKESCH, Steven, E. Mastering Chaos at the High-Tech Frontier: An Interview with Silicon Graphic's Ed McCracken. *Harvard Business Review*. 1993, Vol. 71, No. 6, s. 134 – 144.
172. PRUDKÝ, Libor – PABIAN, Petr – ŠIMA, Karel. *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*. Praha : Grada, 2010. 159 s. ISBN 879-80-247-3009-7.

173. PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
174. PSTRUŽINA, Karel. Možné důsledky informační společnosti – filosofické aspekty. *E-logos* [online]. 1999 [cit. 2011-03-01]. Dostupný z: <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/miscellany/pst_1_99.htm>.
175. QARSHI, Afzal Haq. Editorial: Voyage Through History. *Pakistan Journal of Library and Information Science*. 2006, No. 7, s. 1 - 4.
176. RAJU, Jaya. The 'Core' in library and/or information science education and training. *Education for Information*. 2003, Vol. 21, No. 4, s. 229 – 242.
177. RAYWARD, W. Boyd. Visions of Xandu: Paul Otlet (1868-1944) and Hypertext. *Journal of the American Society for Information Science*. 1994, Vol. 45, No. 4, s. 235 – 250.
178. REGNEALĂ, Mircea. An overview of Contemporary Librarianship Education. *Studii de Biblioteconomie și Știința Informării/Library and Information Science Research*. 2005, No. 9/2006, No. 10, s. 16 – 22.
179. ROBBINS, Jane. Yes, Virginia, You Can Require an Accredited Master's Degree for That Job! *Library Journal*. 1990, Vol. 15, No. 1, s. 40 – 44.
180. ROEGGE, Kathy. Trends in Library and Information Science Education Programs. *Metropolitan Library System* [online]. 2009, Vol. 3, No. 11 [cit. 2010-06-14]. Dostupný z: <http://www.mls.lib.il.us/enounce/2009/03_11/trends.asp>.
181. ROSICKÝ, Antonín. Koncepce informace a znalosti v informačním managementu. In *Zborník filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2002. Ročník XIX. S. 161 – 192.
182. ROTHSTEIN, Samuel. Why People Really Hate Library Schools: The 97-Year-Old Mystery Solved at Last. *Library Journal*. 1985, Vol. 110, No. 6, s. 41 – 48.
183. RUBIN, Richard E. *Foundations of Library and Information Science*. 2nd ed. New York : Neal-Schuman Publishers, 2004. 581. ISBN 1-55570-518-9.

184. RUSKEY, Frank – WESTON, Mark. A Survey of Venn Diagrams. *The Electronic Journal of Combinatorics* [online]. Dynamic Survey DS5, June 18, 2005 [cit. 2010-08 -12]. Dostupné z: <http://www.combinatorics.org/Surveys/ds5/VennEJC.html>.
185. RUSSELL, Bertrand. *Problémy filozofie*. 1. vyd. Bratislava : P and K, 1992. 105 s. ISBN 80-85725-00-2.
186. SAK, Petr – MAREŠ, Jiří – NOVÁ, Hana – RICHTR, Vít – SAKOVÁ, Karolína – SKALKOVÁ, Jarmila. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: Vzdělání a život v komputerizovaném světě*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-230-0.
187. SARACEVIC, Tefko. An essay on the past and future (?) of information science education – I: Historical overview. *Information Processing & Management*. 1979, Vol. 15, No. 1, s. 1 – 15.
188. SARACEVIC, Tefko. An essay on the past and future (?) of information science education – II: Unresolved problems of "externalities" of education. *Information Processing & Management*. 1979, Vol. 15, No. 6, s. 291 – 301.
189. SARACEVIC, Tefko. Information Science. *Journal of the American Society for Information Science*. 1999, Vol. 50, No. 12, s. 1051 – 1063.
190. SAWYER, Steve – HUANG, Haiyan. Conceptualizing Information, Technology, and People: Comparing Information Science and Information Systems Literatures. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 2007, Vol. 58, No. 10, s. 1436 – 1447.
191. SUCHÁ, Ladislava. Evaluace studijního programu Informační studia a knihovnictví (výsledky anketního šetření mezi studenty KISK FF MU). *Inflow: information journal* [online]. 2010, roč. 3, č. 3 [cit. 2011-03-25]. Dostupný z WWW: <http://www.inflow.cz/evaluace-studijniho-programu-informacni-studia-knihovnictvi-vysledky-anketniho-setreni-mezi-studenty>.
192. SEADLE, Michael – GREIFENEDER, Elke. Envisioning an iSchool Curriculum. *Information Research* [online]. 2007, Vol. 12, No. 4. [cit. 2010-08 -12]. Dostupné z: <http://informationr.net/ir/12-4/colis/colise02>.

193. SEIDMAN, Irving. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2006. 162 s. ISBN 978-0-8077-4666-0.
194. SCHWIER, Richard A. – DANIEL, Ben K. Did We Become a Community? Multiple Methods for Identifying Community and Its Constituent Elements in Formal Online Learning Environments. In LAMBROPOULOS, Niki – ZAPHIRIS, Panayiotis (eds.). *User-Centered Design of Online Learning Communities*. Hershey : Information Science Publishing, 2007. ISBN 1-59904-360-2. S. 29 – 54.
195. SILVERMAN, David. *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Bratislava : Ikar, 2005. 327 s. ISBN 80-551-0904-4.
196. SKLENÁK, Vilém. *Znalostní technologie – teorie vs. praxe* [online]. 28. 5. 2009. INFORUM 2009. 15. konference o profesionálních informačních zdrojích. [cit. 2009-03-10]. Dostupné z: <<http://www.inforum.cz/pdf/2009/sklenak-vilem2-cze.PDF>>.
197. SLÁMOVÁ, Hana. *Návrh bakalářského studijního programu pro informační profesionály*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Ústav informačních studií a knihovnictví, 2007. 304 s. Vedoucí disertační práce Doc. PhDr. Rudolf Vlasák.
198. SLOUKOVÁ, Danica. Souhrnná charakteristika informace a sémiotická role subjektu. *E-logos : Electronic Journal for Philosophy* [online]. 2003, roč. 9, s. 1-21 [cit. 2011-03-29]. Dostupný z: <<http://nb.vse.cz/kfil/elogos/epistemology/slouk1-03.pdf>>.
199. SMITH, Mark K. The Theory and Rhetoric of the Learning Society. *The encyclopedia of informal education* [online]. 2002. [cit. 2009-08-15]. Dostupný z: <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-lrnsoc.htm>>.
200. SOUZA, Clarisse Sieckenius de. *The Semiotic Engineering of Human-Computer Interaction*. Cambridge : MIT Press, 2005. 283 s. ISBN 0-262-04220-7.
201. STEINEROVÁ, Jela. *Informačné správanie: Pohľady informačnej vedy*. 1. vyd. Bratislava : Centrum VTI SR, 2005. 228 s. ISBN 80-85165-90-2.
202. STEINEROVÁ, Jela. Informační ekológia – východiská a princípy. In *Knižničná a informačná veda. Library and Information Science*.

- Zborník FiFUK. Roč. 22.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. Str. 7 – 30. ISBN 80-223-1728-4.
203. STEINEROVÁ, Jela. Informačná ekológia – využívanie informácií srdcom. *ITLib. Informačné technológie a knižnice*. 2009, roč. 13, č. 2, s. 4 – 16.
204. STRAUSS, Anselm – CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovic : Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
205. STODOLA, Jiří. *Informace, komunikace a bytí: fragment realistické informační vědy*. 1. vyd. Brno : Jiří Stodola, 2010. 146 s. ISBN 978-80-254-7996-4.
206. SUTTON, Stuart A. Education for Library Service in the Digital Age. Keynote talk. Re-Tooling Academic Libraries for the Digital Age: Missions, Collections, Staffing: California *Academic & Research Libraries, Third Annual Conference* [online]. October 20 - 21, 1995 [cit. 2010-08-09]. Dostupné z: <<http://www.carl-acrl.org/Archives/ConferencesArchive/Conference95/sutton.text.html>>.
207. SUTTON, Stuart A. The Panda Syndrome II: Innovation, Discontinuous Change, and LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*. 1999, Vol. 40, No. 4, s. 247 – 262.
208. ŠKYŘÍK, Petr. Filament knihovny jako součást multifilu v kurikulu ISK Brno. SVOBODOVÁ, Eva (ed.) *Knihovny současnosti 2010*. 1. vyd. Ostrava : Sdružení knihoven ČR, 2010. ISBN 978-80-86249-59-9. S. 202 – 215.
209. Študijné programy – priznané práva. [online]. Ministerstvo školstva Slovenskej Republiky [cit. 2009-11-15]. Dostupný z: <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=45>>.
210. ŠVARŤÍČEK, Roman – ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
211. TALJA, Sanna – TUOMINEN, Kimmo – SAVOLAINEN, Reijo. “Isms” in information science: constructivism, collectivism and constructionism. *Journal of Documentation*. 2005, Vol. 61, No. 1, s. 79 – 101.

212. TENOPIR, Carol. Educating Tomorrow's Information Professionals Today. *Searcher* [online]. 2002, Vol. 10, No. 7 [cit. 2010-06-14]. Dostupný z: <<http://www.infotoday.com/searcher/jul02/tenopir.htm>>.
213. The Belmont Report: Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research. *Office of Human Subjects Research* [online]. 1979. The National Commission for the Protection Of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. Department of Health, Education, and Welfare [cit. 2011-01-15]. Dostupný z: <<http://ohsr.od.nih.gov/guidelines/belmont.html>>.
214. The iSchools Caucus [Online]. c2010 [cit. 2010-08-09]. Dostupné z: <<http://www.ischools.org/>>.
215. THIESSEN, Dennis. Researching Student Experiences in Elementary and Secondary School: An Evolving Field of Study. IN International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School. THIESSEN, Dennis – COOK-SATHER, Alison (eds.). [Dordrecht] : Springer, c 2007. ISBN-10 1-4020-3366-4. S. 1 – 76.
216. TOUŠEK, Ladislav. Zaměřované interview a focus groups. Mertonův příspěvek k metodologii sociálních věd. *Antropoweb* [online]. 2009-02-21 [cit. 2009-11-10]. Dostupný z: <<http://antropologie.zcu.cz/clanek/zamerovane-interview-a-focus-groups-mertonuv-prispevek-k-metodologii-socialnich-ved>>.
217. Trends in Library and Information Science Education: Report of a Meeting. *Cultural Heritage Information Professionals Workshop* [online]. Institute of Museum and Library Services. August 1-2, 2007 [cit. 2010-06-19]. Dostupný z: <http://chips.ci.fsu.edu/lis_trends.pdf>.
218. UHLÍŘ, Zdeněk. Pořádání znalostí a tzv. druhá informační krize. *Ikaros* [online]. 2001, roč. 5, č. 2 [cit. 2010-02-10]. Dostupné z: <<http://www.ikaros.cz/node/699>>.
219. Van HOUSE, Nancy A. – SUTTON, Stuart A. The Panda Syndrome: An Ecology of LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*. 1999, Vol. 37, No. 2, s. 131 – 147.
220. VICKERY, Brian C. – VICKERY, Alina. *Information Science in Theory and Practice*. 3rd ed. München : K. G. Saur, 2004. 400 s. ISBN 3-598-11658-6.

221. VICKERY, Brian C. The development of knowledge. [online]. [cit. 2010-01-27]. Dostupné z: <http://www.lucis.me.uk/devtknow.htm#start>.
222. VIRKUS, Sirje. *Collaboration in LIS Education in Europe: Challenges and Opportunities*. World Library and Information Congress: 73rd IFLA General Conference and Council [online]. Durban, South Africa, 2007 [cit. 2010-07-06]. Dostupné z: <http://archive.ifla.org/IV/ifla73/papers/134-Virkus-en.pdf>.
223. VLASÁK, Rudolf. Informační sektor, informační profese a informační vzdělání. *Národní knihovna*. 2001, roč. 12, č. 3, s. 159 – 168.
224. VYMĚTAL, Jan – DIAČIKOVÁ, Anna – VÁCHOVÁ, Miriam. *Informační a znalostní management v praxi*. 1. vyd. Praha : LexisNexis, 2005. 399 s. ISBN 80-86920-01-1.
225. WALLACE, Danny P. – FLEET, Connie Van (eds.) *Library Evaluation: A Casebook and Can-Do Guide*. Englewood : Libraries Unlimited, 2001. 237 s. ISBN 1-56308-862-2.
226. WEAVER, Margaret (ed.). *Transformative Learning Support Models in Higher Education: Educating the Whole Student*. 1st ed. London : Facet Publishing, 2008. 222 s. ISBN 978-1-85604-644-2.
227. WEDGEWORTH, Robert (ed.). 3rd ed. *World Encyclopedia of Library and Information Services*. Chicago : American Library Association, 1993. 905 s. ISBN 0-8389-0609-5.
228. WEIZENBAUM, Joseph. *Mýtus počítače: Počítačový pohled na svět*. Břeclav : Moraviapress, 2002. 182 s. ISBN 80-86181-55-3.
229. WHITE, Herbert S. Librarianship—Accept the Status Quo or Leave It? *Library Journal*. 1991, Vol. 116, No. 7, s. 68 – 69.
230. WILSON, Anthony M. – HERMANSON, Robert. Educating and Training Library Practitioners: A Comparative History with Trends and Recommendations. *Library Trends*. 1998, Vol. 46. No. 3, s. 467 – 504.
231. WILSON, Thomas Daniel. 'Information science' and research methods. In *Knižničná a informačná veda = Library and information science XIX : zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2002. S. 63 – 71. ISBN 80-223-1728-4.

232. WILSON, Thomas Daniel. Mapping the curriculum in information studies. *New Library World*. 2001, Vol. 102, No. 11 – 12, s. 436 – 442.
233. *World Guide to Library, Archive and Information Science Education*. 3rd new and completely revisited ed. München : K. G. Saur, 2007. 560 s. ISBN. 978-3-598-22035-7.
234. WRIGHT, Stephen P. *Exploring psychological sense of community in living-learning programs and in the university as a whole*. College Park, University of Maryland. Faculty of the Graduate School. Department of Human Development, 2004. 98 s. Vedoucí disertační práce Prof. Albert H. Gardner.
235. YAHYA, Saadiah – AHMAD, Erny Arniza – JALIL, Kamarularifin Abd. The Definition and Characteristics of Ubiquitous Learning: A discussion. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)* [online]. 2010, Vol. 6, No. 1 [cit. 2010-29-09]. Dostupný z: <http://ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=3851&article=785>.
236. IYOSHI, Toru – KUMAR, M. S. Vijay (eds.). *Opening up education. The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*. Cambridge : MIT Press, 2008. 477 s. ISBN 978-0-262-03371-8.
237. ZÁVADA, Jiří – ŠEBKOVÁ, Helena – MUNSTEROVÁ, Eva. "Benchmarking" v hodnocení kvality vysokých škol. *Hodnocení kvality vysokých škol* [online]. [cit. 2010-07-15]. Dostupný z: http://www.csvs.cz/projekty/2006_kvalita/publikace/08.pdf.
238. ZIMMERMAN, Nancy – JÖRGENSEN, Corinne. Seizing the Day: A Case Study of One School's Core Curriculum Revision Process. *Journal of Education for Library and Information Science*. 1998, Vol. 39, No. 2, s. 134 – 146.
239. ZINS, Chaim. Knowledge Map of Information Science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 2007, Vol. 58, No. 4, s. 526 – 535.
240. ZINS, Chaim. Redefining Information Science: From "Information Science" to "Knowledge Science." *Journal of Documentation*. Vol. 62, No. 4, 2006, s. 447 – 461.

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1 POUČENÝ SOUHLAS K FENOMENOLOGICKÉMU HLOUBKOVÉMU ROZHOVORU

Poučený souhlas

Název výzkumu: Vývojové tendence výuky informační vědy

Výzkumník: PhDr. Michal Lorenz

Před souhlasem s účastí na tomto výzkumu je důležité, abyste si přečetl(a) následující zdůvodnění studie. Toto prohlášení popisuje cíle, postup, přínosy, rizika, potíže a jejich prevenci v plánu studie. Popisuje také alternativní postupy, které máte k dispozici, stejně jako Vaše právo kdykoli z výzkumu odstoupit.

Vysvětlení postupu

Tato výzkumná studie je navržena za účelem prozkoumání zkušeností se vzděláváním a mapováním trendů ve výuce v oboru Informační studia a knihovnictví na vysokých školách. Michal Lorenz působící jako doktorand na Ústavu informačních studií a knihovnictví na FF UK v Praze a jako zaměstnanec Kabinetu informačních studií a knihovnictví na FF MU v Brně provádí výzkum, aby zjistil, v jakých perspektivách vnímají tvůrci kurikul a vyučující nové trendy ve vzdělávání a výuce informační vědy a knihovnictví. Účast na této studii zahrnuje sérii dvou rozhovorů, první v rozsahu přibližně dvou hodin se bude věnovat životním zkušenostem se vzděláváním a detailům zkušeností s trendy ve vzdělávání, druhé v rozsahu jedné hodiny se zaměří na to, jaký význam pro Vás osobně tyto trendy mají. Obě sezení se uskuteční v intervalu dne až dvou týdnů. Rozhovory budou zaznamenávány ve formě audionahrávek a později přepsány pro potřeby analýzy dat. Rozhovor bude uspořádán ke vzájemné spokojenosti účastníka i výzkumníka.

Rizika a potíže

Při účasti na výzkumu nejsou očekávána žádná rizika či potíže. Výjimečně může dojít k rizikům či potížím z emocionálních pocitů smutku či rozpaků během odpovídání na otázky v průběhu rozhovoru.

Přínos

Očekávaným přínosem účasti na studii je příležitost vyjádřit své pocity, představy a obavy spojené se zkušenostmi z přednášení, vzdělávání a působení na ústavu zaměřeného na informační vědu.

Alternativní zpracování

Protože tato studie nezahrnuje zvláštní zpracování nebo postupy, žádná alternativa participace na studii není známa.

Důvěrnost

Informace shromážděné během této studie zůstanou důvěrné a pod zámek během celého projektu. Pouze výzkumník a jeden pověřený student univerzity bude mít k datům a informacím přístup. Na záznamech rozhovorů nebudou žádná identifikační jména a jména účastníků studie nebudou nikomu dostupná. Po zkompletování studie budou nahrávky zničeny. Výsledky výzkumu budou publikovány ve formě disertační práce, mohou být publikovány v odborném časopise či představeny na odborné konferenci, případně použity v rámci širšího výzkumu při tvorbě profilu pracoviště, který bude zveřejněn v databázi zpřístupněné všem pracovištím, která budou na studii participovat. Získané informace pomohou tvůrcům kurikul a poskytovatelům vzdělávání v oboru informační studia a knihovnictví lépe pochopit, jak zajistit kvalitní výuku odpovídající současným trendům v oboru.

Skončení bez závazků

Účast na studii je zcela dobrovolná, odmítnutí participovat nezahrnuje žádný postih. Každý účastník může bez omezení odmítnout prohlášení a přerušit účast na projektu bez závazků k výzkumníkovi.

Nová zjištění

Každé nové významné zjištění, které se během výzkumu objeví a mohlo by ovlivnit ochotu účastníka pokračovat ve výzkumu, bude Michalem Lorenzem zprostředkováno každému účastníkovi.

Výdaje a platba účastníkovi za participaci ve výzkumu

Participací na výzkumu nevzniknou účastníkovi žádné výdaje. Účastník také nemá nárok na finanční odměnu za účast na projektu.

Otázky

Jakékoliv další otázky týkající se výzkumného projektu mohou účastníci položit Michalu Lorenzovi telefonicky na čísle (...) nebo prostřednictvím mailu na adrese lorenz@phil.muni.cz.

Dohoda

Tato dohoda potvrzuje, že jste obdržel kopii poučeného souhlasu. Váš níže uvedený podpis dokládá, že souhlasíte s účastí na této studii.

Jméno účastníka

Podpis účastníka

Podpis výzkumníka

Datum

PŘÍLOHA Č. 2 SCÉNÁŘ FENOMENOLOGICKÉHO HLOUBKOVÉHO ROZHOVORU

5. Životní historie

- 1.0 Mohl(a) byste mi říci něco o Vašich minulých zkušenostech se školou?
- 1.1 Můžete zrekonstruovat, jak jste prožíval(a) první pokusy vašich rodičů něco vás naučit?
- 1.2 Co se Vám vybaví z období, kdy jste začal(a) navštěvovat školu?
- 1.3 Jaké byly vaše zkušenosti s kamarády a spolužáky ve třídě?
- 1.4 Vybaví se Vám nějaké zážitky související se vzděláváním, v nichž hráli roli vaši sousedé či lidé z okolí vašeho domova?
- 1.5 Jak došlo k tomu, že jste se stal(a) učitelem?
- 1.6 Když jste nastoupil(a) poprvé do práce, bylo Vaše vzdělání na dostatečné úrovni nebo jste si musel(a) vzdělání doplnit?
- 1.7 Měl(a) jste nějaké zkušenosti s poradenstvím, trénováním, doučováním nebo učením před tím, než jste začal(a) učit profesionálně?

6. Detaily osobní zkušenosti

- 2.1 Jak zažíváte změny v dnešním všeobecném vzdělávání?
- 2.2 Jak se mění výuka v našem oboru?
- 2.3 Jak způsobem přednášíte a pracujete se studenty?
- 2.4 Jaké další aktivity se studenty děláte?
- 2.5 Jak jste participoval(a) na tvorbě kurikula na Vaší škole?
- 2.6 V jaké odborné oblasti si myslíte, že je Váš ústav obzvláště úspěšný?
- 2.7 Jaké máte vztahy s vašimi studenty?

- 2.8 Máte nějaké zkušenosti s rodiči Vašich studentů?
- 2.9 Jak vycházíte s Vašimi kolegy a ostatními vyučujícími?
- 2.10 Jaké máte zkušenosti s vedením Vašeho ústavu, fakulty a univerzity?
- 2.11 Jaké máte zkušenosti se sekretářem/sekretářkou vašeho ústavu a s dalšími zaměstnanci fakulty?
- 2.12 Mohl(a) byste mi něco říct o širší odborné komunitě v oboru a Vašem vztahu s ní?
- 2.13 Popište prosím Váš typický přednáškový pracovní den?

7. *Reflexe významu zkušenosti*

- 3.1 Jaký mají podle Vás smysl současné trendy v oboru?
- 3.2 Co pro Vás znamená přednášet podle těchto trendů?
- 3.3 Čím je podle Vás tvořeno jádro kurikula ISK?
- 3.4 Jaké to pro Vás je „být informačním specialistou či knihovníkem“?
- 3.5 Co pro Vás znamená „být učitelem“?
- 3.6 Jakou roli ve Vašem osobním životě hrají stáže a konference?
- 3.7 Jaké podáváte témata grantů, včetně grantů neúspěšných?
- 3.8 Na co byste chtěl(a) zaměřit své úsilí ve Vaší odborné specializaci?
- 3.9 Jak vidíte své uplatnění v budoucnu?

PŘÍLOHA Č. 3 PŘÍRUČKA ZAMĚŘOVANÝCH SKUPIN

SEZNAM MATERIÁLŮ

- **Kontrolní seznam** (Checklist) – papírové podklady, seznam účastníků, nezbytné vybavení
- **Scénář rozhovoru** (Discussion Guide) – logistika, specifikace cílů výzkumu, úvodní proslov, otázky, jež budou během sezení kladeny
- **Příručka do terénu** (Field Guide) – souhrn hlavních bodů o focus group obecně, pro jednotlivé role – informace, které budou o každém účastníku sezení shromážděny, popis povinností jednotlivých rolí, zásady vedení a analýzy focus group
- **Kódovaný přepis** (Coded Transcript) – přepis diskuze doplněný kódovanými slovy označujícími tematické sekce dokumentu
- **Kniha kódů** (Code Book) – seznam kódovaných slov s vysvětlením jejich významu
- **Kniha logů** (Log Book) – seznam komentářů podle tematického řazení s přiřazenou frekvencí jejich výskytu

KONTROLNÍ SEZNAM (CHECKLIST)

Papírové podklady

- Pro realizační tým: › zapisovací list na seznam účastníků
› seznam otázek ze Scénáře rozhovoru
› příručka do terénu
- Pro zapisovače: › Podklady pro poznámky k neverbální komunikaci -
seznam běžných výrazů tváře a poloh těla (nuda, vzrušení,
zájem, netrpělivost, hněv, odpor, nedostatek porozumění
atd.)
- Pro účastníky: › poučený souhlas
› dotazníky

Nezbytné vybavení

- notebook a náhradní notebook
- prodlužovací kabely
- čistý papír a propiska, pevná podložka pod papír

Seznam účastníků

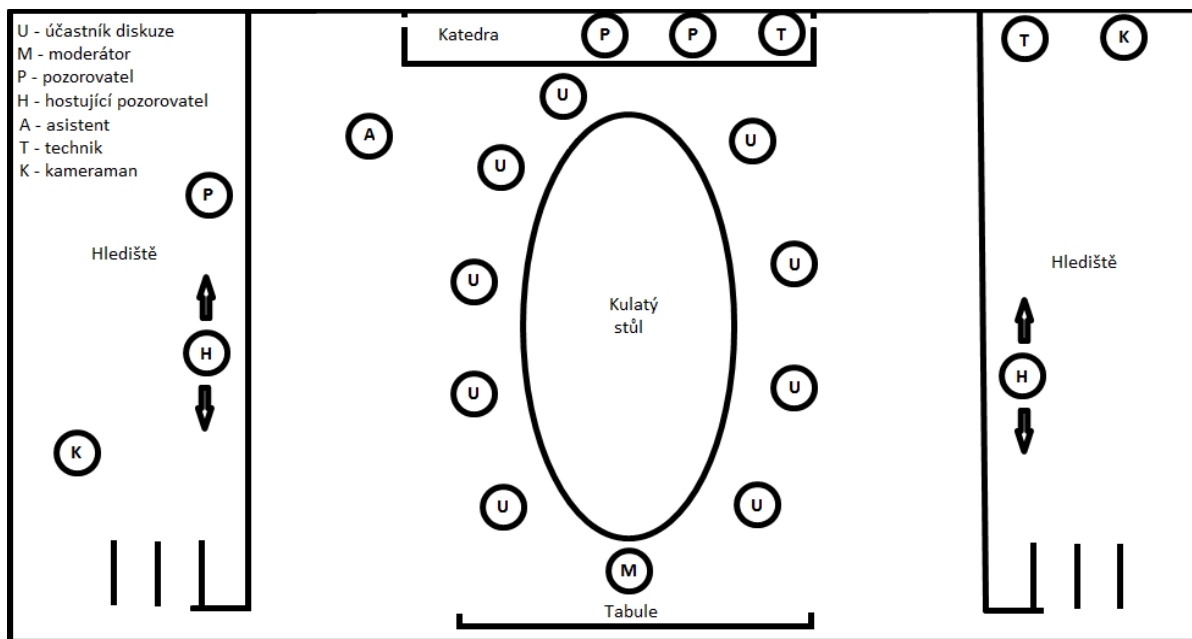
[...]

SCÉNÁŘ ROZHOVORU (DISCUSSION GUIDE)

Logistika

Uspořádání sezení

Pro účely sezení bude ve volném prostoru umístěn kruh židlí, k němuž zasednou účastníci diskuze a moderátor. Účastníci sedí v kruhu v souladu s požadavkem metody zaměřovaných skupin. Pozorovatelé jsou rozmístěni ve výhodných pozicích a v pravidelných intervalech v kruhu.



Obr. č. 12 Uspořádání sezení

Rozdělení rolí v týmu:

› Projektový koordinátor (Michal Lorenz)

Projektový koordinátor **určuje cíle** výzkumu, formuluje otázky ve Scénáři rozhovoru, vybírá členy týmu a vede reflexi před a po diskuzi, kontaktuje a shání účastníky výzkumu, koordinuje aktivity týmu, analyzuje získaná data, píše závěrečnou zprávu a zpracovává doporučení.

› Moderátor (Michal Lorenz)

Moderátor **klade otázky** iniciující diskuzi, zjišťuje úplnější odpovědi, povzbuzuje účastníky k účasti na diskuzi.

› Neutrální pozorovatel 1 (Kamil Matula)

Neutrální pozorovatel **zapisuje myšlenkovou dynamiku** zkoumané skupiny, zaznamenává myšlenková vlákna prostupující celou diskuzí a poznačuje nové myšlenky, zachycuje slovník a styl skupiny, rozlišuje komentáře podle toho, zda jde o vnímání, pocity či vhledy účastníků diskuze.

› Neutrální pozorovatel 2 – Marek Janík

Neutrální pozorovatel sleduje a **zaznamenává interakci mezi účastníky** zkoumané skupiny, vzájemné reakce účastníků, rozlišuje myšlenky skupinou všeobecně zastávané od myšlenek zastávaných

jedinci, identifikuje podskupiny účastníků a jejich podíl na tvorbě norem ve skupině, identifikuje jedince, pro něž je daná myšlenka zajímavá.

› Neutrální pozorovatel 3 – Lucie Mlýnková

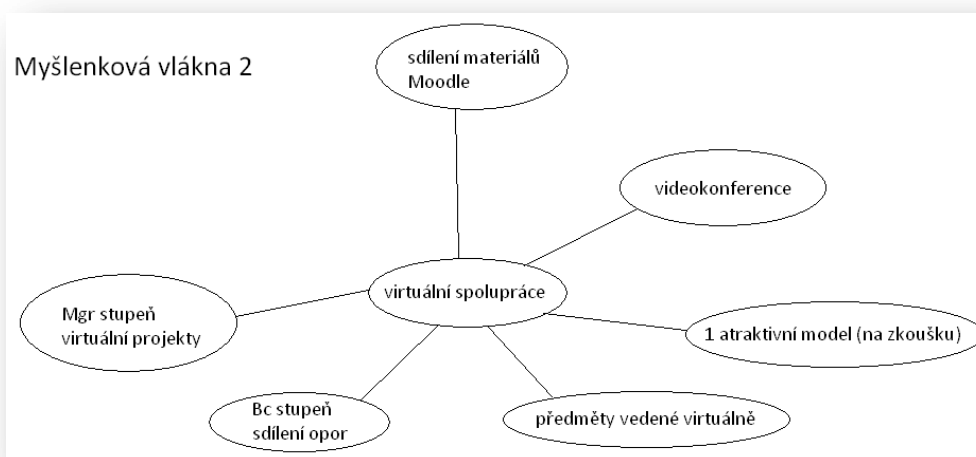
Neutrální pozorovatel primárně **dokumentuje paralingvální a nonverbální prostředky komunikace**, poznamenává tón hlasu mluvčího, neverbální znaky a jazyk těla těch, kteří právě nemluví, výrazy tváře a polohy těla mluvčích i těch, kteří právě nemluví.

› Asistent - roli zastávají všichni pozorovatelé

Stará se o pohodlí a občerstvení účastníků diskuze, vítá účastníky sezení a shromažďuje o nich primární informace. Asistenti sedí v kruhu mezi účastníky.

› Administrativní asistent – pomocná vědecká síla z Kabinetu ISK FF MU

Administrativní asistent na základě zvukového záznamu **zajišťuje přímý přepis diskuze** (straightforward transcription technique) v co nejkratším čase po skončení sezení. Samotného sezení se neúčastní.



Obr. č. 13 – Příklad myšlenkového vlákna

Specifikace cílů

Účelem focus groups je analýza studentských zkušeností se vzděláváním na jejich vysokoškolské instituci a zkušeností s novými

trendy a jejich porovnání mezi jednotlivými institucemi. Konkrétní cíle zaměřovaných skupin jsou:

- › Zjištění, jak studenti hodnotí skladbu a kvalitu výuky
- › Zjištění, jak studenti hodnotí zapojení nových metod a ICT do průběhu výuky
- › Zjištění, jaké mají studenti postoje k profesním etickým hodnotám a jak je dodržují
- › Získání sebereflexních výpovědí studentů o kvalitě vlastního vzdělání

Úvodní řeč

Představení moderátora, moderátorského týmu a jejich role

[...]

Otázky:

PŘEDSTAVENÍ

0. Mohli byste se prosím krátce představit a říci, co vás na studiu baví?

TÉMA 1. *Techniky výuky*

1.1 Jaké kurzy považujete za nejdůležitější a jaké byste zrušili?

[Zjistit: vztah ke kvalitě kurzů]

1.2 Máte příležitost dávat vyučujícím zpětnou vazbu ke kvalitě jejich přednášek?

[Zjistit: Jaký vliv má zpětná vazba na výuku?]

1.3 Co jste čekali, že se na oboru naučíte, ale v žádném předmětu se to neučí?

[Zjistit: vnímané trendy, poznatky chybějící ve výuce]

1.4 Při jakých příležitostech se při výuce setkáváte s moderními technologiemi?

[Zjistit: druhy techniky, dostupnost techniky, chybějící technické vybavení,

hodnocení zapojení do výuky]

1.5 Proč se účastníte či neúčastníte dobrovolných aktivit na oboru?

[Zjistit: povědomí o existujících aktivitách]

TÉMA 2. Etické klima

2.1 V jakých situacích důsledně dodržujete a naopak porušujete informační etiku?

[Zjistit: Jak se orientují v tématech informační etiky?]

2.2 Jaký byste navrhli postih za plagiátorství diplomové/seminární práce?

TÉMA 3. Kvalita vzdělání

3.1 Jak si představujete kvalitní kurz?

[Zjistit: Jak souvisí požadovaná kvalita s jejich vlastními zkušenostmi?]

3.2 Jaká je kvalita vašeho vlastního vzdělání, když hodnotíte sami sebe?

ZÁVĚR DISKUSE

4.0 Co byste chtěli vzkázat vašim vyučujícím?

PŘÍRUČKA DO TERÉNU (FIELD GUIDE)

Harmonogram

ČASOVÝ ROZPIS	xx – xx	xx – xx	xx – xx	xx – xx	xx – xx	xx – xx	xx – xx
Příprava místnosti							
Kontrola techniky							
Vítání hostů							
Úvodní proslov							
Otázka č. 1							
Otázka č. 2							
Otázka č. 3							
Závěrečná otázka							
Pauza							
Reflexe týmu							

Hlavní zásady vedení focus groups

- výzkumný vzorek nemůže vypovídat o tom, jak by odpovídala na dané otázky celá populace, volby výzkumného vzorku nestojí na reprezentativní

náhodné volbě, ale na záměrném výběru členů zkoumané komunity, kteří mohou poskytnout nejcennější informace

- focus group analyzuje názory mezi skupinou lidí se některými stejnými charakteristikami. Zcela odlišná východiska mohou zabránit otevřenosti účastníků

- ideální počet účastníků focus groups je osm, metoda je uskutečnitelná se 4 – 12 účastníky

- posezení účastníků je uspořádáno do kruhu, aby podporovalo skupinovou diskuzi

- účastníci by měli dostat informace o výzkumu, důvodu jejich volby a zamýšleném využití výsledků

- výzkum začíná už při vítání účastníků a je využit k seznámení se s nimi, ale také k pozorování, jak spolu účastníci komunikují

- konverzace členů týmu s příchozími účastníky je vedena na témata, která neodkrývají záměr celé diskuze – vedou se „nepodstatné řeči“

- mezi účastníky se snažíme nastolit uvolněnější a neformální atmosféru

- moderátor by měl umožnit odpovídat účastníkům jakýmkoli způsobem, kterým chtějí

- moderátor by se měl vyhnout otázkám, na něž stačí odpovědět ano/ne a příliš mnoha otázkám „proč“

- když se objeví nějaký vzájemně si odporující postoj, názor, měl by být prozkoumán do co největších detailů

- členové týmu by neměli naznačovat žádné posuzování odpovědí či jejich akceptovatelnost

- udržování neutrálního vzhledu za každé situace

- ve focus groups neexistují špatné a správné odpovědi

- první, o čem účastníci po položení otázky začnou mluvit, může indikovat pro ně nejdůležitější záležitost

- měl by být zkoumán charakter interakce ve skupině, včetně okamžiků, kdy se někteří podřídí ostatním

- bezprostředně po sezení pozorovatelé procházejí všechny poznámky a doplňují je o další detaily, dokud si jsou jimi jistí

- v místech, kde je třeba poznámky interpretovat, vkládá tuto interpretaci pozorovatel do textu, současně ji ale vždy označuje jako interpretaci a označuje její rozsah

- výsledky nemohou být zevšeobecněny pro celou komunitu, zachycují šíři názorů a postojů, ne jejich rozložení v komunitě

- účastníci mnohdy souhlasí s odpověďmi svých kolegů, což nemusí vždy indikovat významnost tématu pro celou komunitu (tu ovšem může indikovat analýza logů napříč více zaměřovanými skupinami)

- metoda neprozkoumává komplexní pohled jedince

Informace shromažďované o účastnících

1. stupeň studia (bc./mgr.)
2. ročník studia
3. typ studia (prezenční/kombinované)
4. specializace (UISK)

Povinnosti jednotlivých týmových rolí

Moderátor

Doplňuje si znalosti a informace o tématu; naslouchá účastníkům a přemýšlí o tom, kam svými komentáři míří – ověřuje své porozumění shrnutím komentářů, jejich zopakováním; povzbuzuje skupinu k hovoru, sám se zapojuje do hovoru minimálně; pamatuje si komentáře a na jejich základě klade další otázky; snaží se porozumět, co pro účastníky komentáře skutečně znamenají, je senzitivní k potřebám komunity, což se odráží v tónu jeho hlasu, nesoudí žádné odpovědi – svobodná diskuze účastníků je omezena, když si myslí, že jsou posuzováni, že s nimi moderátor nesouhlasí, že jim naznačuje, že odpovídají špatně. Moderátor se učí nazpaměť otázky, které budou kladeny. S příchozími účastníky vede před začátkem diskuze uvolněnou konverzaci. Před sezením odpočívá, udržuje sobě i ostatním po celou dobu dobrou náladu.

Neutrální pozorovatel

Pozoruje příchozí účastníky, hodnotí, kdo z nich je mnohomluvný či dominantní, stydlivý, po poradě s projektovým koordinátorem je podle výsledků pozorování usazuje na místa. Stydlivé naproti moderátorovi tak, aby s nimi měl tento snadný oční kontakt, dominantní a mnohomluvné co nejbližší k moderátorovi. Zapisuje klíčové záležitosti (odpovědi) a všechny další faktory a znaky, které mohou ovlivnit interpretaci zaznamenaných informací či dodat další informace k řečenému (interakci a neverbální projevy skupiny, atd.).

Myšlenková dynamika: identifikace hlavních myšlenek, řetězení nových a vedlejších myšlenek, poznamenává slova specifická pro skupinu a atmosféru ve skupině, rozlišení komentářů – pocitové, zkušenostní, vhléd. Z poznámek vytvoří myšlenkovou mapu.

Interakce mezi členy zkoumané skupiny: identifikace podskupiny účastníků - kdo potvrzuje pravidelně či názory – ukazuje na tvorbu norem ve skupině, sledujeme, zda ti, kteří zastávají jiný názor, jsou ochotni ho vyjádřit i proti tlaku skupiny či zda se stáhnou do ústraní.

Neverbální znaky a jazyk těla: souhlasné přikyvování, nesouhlasné pokyvování hlavou, rameny apod., všechny gesta a výrazy indikující pocity a emoce, tón hlasu, výrazy tváře a polohy těla.

Asistent – pomáhá hladkému plynutí diskuze. Zajišťuje občerstvení, kontroluje všechno netechnické vybavení, sleduje účastníky i publikum. Vítá účastníky a uspořádává o nich informace. Pokud si povšimne nedostatečně prozkoumané či opominuté otázky v průběhu diskuze, oblasti, která by stála za prozkoumáním, aktivně se zapojí do diskuze a otázku položí.

Administrativní asistent – zodpovídá za co nejrychlejší přepis záznamu diskuze a jeho následné předání projektovému koordinátorovi

KNIHA KÓDŮ (CODE BOOK)

AKROB	Akreditování oboru
FIN	Financování VŠ
HODOB	Hodnoty v oboru
ICTVV	ICT ve výuce
INO	Inovativnost oboru
KONKUR	Konkurence v oboru

Tab. č. 5 Příklad témat z Knihy kódů

KNIHA LOGŮ (LOG BOOK)

Téma	Verze odpovědí	Celkem odpovídajících osob	Celkem odpovědí
ZVZ	1	1	1
STOB	1 1 11	3	4
VELOB	1 1 1 1	4	4
POKU	11111	5	5
SKLOB	11 1 1	3	4

Tab. č. 6 – Příklad logu z Knihy logů

Obr. č. 14 Vlákno analyzovaných témat



PŘÍLOHA Č. 4 DOTAZNÍK ZÁŽITEK KOMUNITY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Pohlaví: muž x žena
Název školy:
Studijní program: bakalářský x magisterský
Typ studia: prezenční x kombinované
Ubytování: privátní ubytování x kolej x nedomíždím
Ročník studia:
Specializace:

Ve větách uvedených níže odkazuje slovo "obor" ke studijnímu oboru Informační studia a knihovnictví (B, N 7201). "Lidé na oboru" označuje všechny lidi na oboru, včetně studentů, vyučujících i zaměstnanců. Označte možnost, která nejvíce platí pro tvrzení ve formuláři:

I. Sense of Community

1. Myslím si, že pro mě je dobře, že jsem se přihlásil(a) na tento obor.
A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé
2. Lidé na tomto oboru nesdílejí stejné hodnoty.
A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé
3. Lidé na tomto oboru stejně jako já očekávají od oboru stejné věci.
A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé
4. Znáám se s většinou lidí na mém oboru (v mém ročníku).
A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé
5. Na tomto oboru se cítím jako doma.
A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé
6. Na mém oboru mě zná velmi málo lidí
A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé
7. Zajímá mě, co si lidé z oboru myslí o mých aktivitách.
A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé
8. Nemám žádný vliv na dění ve svém oboru.
A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé
9. Pokud na oboru nastane nějaký problém, ostatní lidé ho umí vyřešit.
A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé
10. Je pro mě velmi důležité studovat na tomto oboru.
A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé
11. Lidé na tomto oboru si spolu všeobecně rozumí.

A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé

12. Tento obor bych doporučil svým známým.

A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé

13. Očekávám, že od dnešního dne za rok budu na oboru studovat nebo na něm složím státní zkoušku.

A. Převážně pravdivé Z. Převážně nepravdivé

II. School Sense of Community

1. Dělal jsem vše, co se od mne jako studenta tohoto oboru očekávalo.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

2. Vyučující jsou ochotní poslouchat a uvažovat nad návrhy, které bych k oboru mohl mít.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

3. Lidé ve skutečnosti neposlouchají, co během diskuzí na přednáškách říkám.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

4. Přednášející respektují mé názory.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

5. Ostatní studenti respektují mé názory.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

6. Respektuji názory ostatních.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

[Pokud se vám obor po prvním semestru líbil, přeskočte prosím otázku].

7. Koncem prvních týdnů na univerzitě jsem důvěřoval tomu, že si najdu svoji "pozici" nebo "místo" a cítil jsem se tu pohodlně.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

8. Přednášející jsou milí (přívětiví, velkorysí, přátelští)

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

9. Přednášející jsou spravedliví.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

10. Přednášející zajímá zpětná vazba.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

11. Přednášející nereagují pozitivně na zpětnou vazbu [Pozor – negativní formulace].

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

12. Obor mi poskytl jedinečné a hodnotné vzdělávací/učící příležitosti.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

13. Napadají vás nějaké specifické příklady (k otázce 12)? Pokud ano, uveďte prosím nějaké, i to, jaký vám přinesly užitek.

14. Obor mi poskytl příležitost dělat věci, které byly zajímavé.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

15. Můžete se zamyslet nad nějakými konkrétními příklady (otázka 14)? Uveďte prosím několik včetně toho, co se vám na nich nelíbilo.

16. Museli jsme na oboru dělat věci, které byly speciální a užitečné.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

17. Kvalita interakce s přednášejícími je příjemná.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

18. Lidé na oboru mají zájem o otázky, které probírají na svých přednáškách v rámci oboru.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

19. Lidé na oboru jsou ochotni podělit se o kritiku, návrhy a odlišnosti v názorech.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

20. Lidé v oboru mají pocit jednoty.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

21. Co přispívá k tomuto pocitu jednoty (pokud vůbec něco)? (Objasněte prosím nějaké faktory).

22. Mám pocit loajality k mému oboru.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

[Pokud nestudujete i další obor, přeskočte prosím otázku]

23. Mám více přátel na tomto oboru, než na ostatních oborech, kde studuji.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

24. Lidé z oboru se o mě nezajímají.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

25. Jaká událost na oboru pro vás byla nejužitečnější (ať již zábavností, vzděláváním, zajímavostí, smyslností apod.)? Proč?

26. Tato událost (z otázky 25) byla nejlepším zážitkem v semestru, ve srovnání se zážitky z mimouniverzitního prostředí.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

27. Během této události (z otázky 25) jsem měl(a) s lidmi dobrou/velmi kvalitní osobní interakci.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

28. Můžete se zamyslet nad nějakými hodnotami nebo ctnostmi, v nichž je vám obor dobrým příkladem? Uveďte:

29. Až ukončím státní zkoušky, bude mi studium na oboru chybět.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

30. Co vám bude chybět nejvíc?

31. Můj obor je dobrým místem, kde získat přátele.

A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé

32. Když se bavím s ostatními lidmi na oboru, cítím, že můžu být sám(a) sebou.

- A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé
33. Když se bavím s ostatními lidmi na oboru, cítím, že mě uznávají.
A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé
34. Když se bavím s ostatními lidmi na oboru, cítím se pohodlně, když říkám, co si myslím.
A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé
35. Mé oborové aktivity zahrnují dělání práce, která je užitečná pro ostatní lidi.
A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé
36. Můj obor mě podporuje v tom, abych myslel na pomoc jiným lidem.
A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé
37. Na oboru vládne pocit smysluplnosti.
A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé
38. Studium na oboru je jednou z příčin mého pocitu, že mé přínosy do diskuze jsou hodnotné.
A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé
39. Obor na mě měl některé pozitivní dopady.
A. Zcela nepravdivé B. Pravděpodobně nepravdivé C. Ani pravda ani lež D. Pravděpodobně pravdivé E. Zcela pravdivé
40. Může být těžké začít o tom psát, ale mohl(a) byste uvést příklad pozitivních dopadů, které na vás obor měl?

--

PŘÍLOHA Č. 5 KRUSKAL – WALLISŮV TEST

škála	skupina	N	průměrné pořadí
SCI Členství	UI SK Praha - bakalářský stupeň	41	190,23
	UI SK Praha - knihovnictví	25	228,62
	UI SK Praha - informační věda	28	204,50
	UI Opava	42	194,90
	UBK Opava	79	208,41
	KISK Brno	189	200,63
	Celkem	404	
SCI Vliv	UI SK Praha - bakalářský stupeň	41	230,02
	UI SK Praha - knihovnictví	25	213,38
	UI SK Praha - informační věda	27	259,91
	UI Opava	42	180,01
	UBK Opava	79	220,67
	KISK Brno	189	183,22
	Celkem	403	
SCI Integrace, naplnění potřeb	UI SK Praha - bakalářský stupeň	41	239,94
	UI SK Praha - knihovnictví	25	194,02
	UI SK Praha - informační věda	27	239,98
	UI Opava	42	203,99
	UBK Opava	79	214,32
	KISK Brno	189	183,81
	Celkem	403	
SCI Sdílená emocionální vazba	UI SK Praha - bakalářský stupeň	41	235,89
	UI SK Praha - knihovnictví	25	226,76
	UI SK Praha - informační věda	27	256,30
	UI Opava	42	194,17
	UBK Opava	79	211,36
	KISK Brno	189	181,44
	Celkem	403	

Statistika testu (a,b)

	SCI Členství	SCI Vliv	SCI Integrace a naplnění potřeb	SCI Sdílená emocionální vazba
Chi-Square	2,381	19,330	14,309	23,826
Df	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,794	,002	,014	,000

a Kruskal - Wallisův test

b Seskupující proměnná: skupina

PŘÍLOHA Č. 6 ANOVA TEST

škála		součet čtverců	df	průměrný čtverec	F	Sig.
SSCI Přístup vyučujících	Mezi skupinami	15,625	5	3,125	14,117	,000
	Uvnitř skupin	77,481	350	,221		
	Celkem	93,106	355			
SSCI Angažovanost a užitek	Mezi skupinami	19,480	5	3,896	8,046	,000
	Uvnitř skupin	136,538	282	,484		
	Celkem	156,018	287			
SSCI Sdílená vazba a bezpečí	Mezi skupinami	5,142	5	1,028	2,446	,034
	Uvnitř skupin	118,537	282	,420		
	Celkem	123,679	287			
SSCI Smysl	Mezi skupinami	19,805	5	3,961	7,343	,000
	Uvnitř skupin	152,122	282	,539		
	Celkem	171,927	287			
SSCI Vzájemný respekt	Mezi skupinami	4,120	5	,824	3,256	,007
	Uvnitř skupin	88,833	351	,253		
	Celkem	92,953	356			